

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]
Pädagogische Anthropologie - Mechanismus einer Praxis

Weinheim u.a. : Beltz 2007, 255 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)



Quellenangabe/ Reference:

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie - Mechanismus einer Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 2007, 255 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78334 - DOI: 10.25656/01:7833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78334>

<https://doi.org/10.25656/01:7833>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft.

Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen 7

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669) 22

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie 33

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik 45

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert 64

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth 78

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule 96

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen 110

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS.
Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen
neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer
naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft

Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen

1. Anthropologie, Pädagogische Anthropologie, Wissenschaft vom Menschen

Anthropologie ist kein neues Thema der Pädagogik, im Gegenteil. In der Phase ihrer Konstitution als Wissenschaft und eigenständige Praxis ist das neue, verweltlichte und verzeitlichte Bild vom Menschen (Garber 1999) die Referenz der Erziehungswissenschaft, um über die Zuschreibung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen (er sei „nichts als was die Erziehung aus ihm macht“) die eigene Kompetenz zu markieren und das eigene theoretische Revier auszugrenzen (Kersting 1992).

Solche Ambitionen erzeugen sogleich Probleme, mit den Nachbarwissenschaften, z.B. der Medizin (Stroß 2000), die den Pädagogen den Menschen in seiner Empirie meint zeigen zu können, vor allem aber in der kategorialen Referenz. „Natur“ wird eine Formel, die allenfalls im Kontext einer hypothetischen Anthropologie begründbar erscheint (Benner/Brüggen 1996) und nur insofern die Rede von der „perfectibilité“ als Form der pädagogischen Vervollkommenung des Menschen erlaubt (Lüth/Wulf 1997), damit aber schon im Ursprung die Risiken einer überwältigenden Konstruktionsphantasie mit sich führt. Feste Fundamente verspricht da vermeintlich die Suche nach der wahren und wirklichen „Bestimmung des Menschen“, die nach der Erfindung solcher Formeln im Pietismus (Spalding 1748) zum dominierenden Thema der Bildungstheorie wird. In der Koppelung von „Bildsamkeit“ des Willens zur Sittlichkeit, die bei Herbart als Spezifikum des Menschen propagiert wird, mit Bildung als Prozess der Selbstkonstruktion des Menschen scheint dann operativ wie normativ der Weg gefunden, seiner „Bestimmung“ gemäß zu handeln, und zwar auch pädagogisch. Bildungsideale werden der Focus, solche Bilder vom Menschen zu konstruieren und in ihrem pädagogischen Anspruch zu begründen.

Anthropologie gewinnt im pädagogischen Denken von hier aus einen sowohl konstruktiven als auch normativen Status, in ihrer Selbstwahrnehmung und Praxis der Methode nach philosophisch und grundagentheoretisch, jedenfalls fern von bloßer Empirie und vollends fern von einer Technologie der Einwirkung auf den Menschen. Zumal durch die Karriere philosophischer Anthropologie im Deutschland der 1920er Jahre bestärkt, kann dabei übersehen werden, dass in der Entstehung der Debatte über Bildsamkeit (Anhalt 1999), aber auch in der empirischen Psychologie schon im späten 18. Jahrhundert bereits eine empirische Linie der Diskussion existierte, die durchaus geeignet gewesen wäre, (Pädagogische) Anthropologie als empirische Disziplin zu entfal-

ten. Der Weg dahin muss deshalb im späten 19. und vor allem im 20. Jahrhundert gegen den mainstream der philosophisch argumentierenden Anthropologie erst mühsam wieder gefunden werden.

Einen ersten wesentlichen Ansatz dafür liefert die Kritik der „Menschenbilder“ in Erziehungskonzepten und den ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen, die im 19. Jahrhundert einsetzt. Vor allem in den Geisteswissenschaften, bei Wilhelm Dilthey und in seinem Umkreis, z.B. bei Max Frischeisen-Köhler, wird dabei auch die Pädagogik als eine historisch und reflexiv arbeitende Wissenschaft vom Menschen begründet, die in Anthropologie und Psychologie ihr empirisches Fundament hat (Herrmann 1971). Aber es dauert noch bis nach 1960, bis die philosophischen Fundamente der pädagogischen Anthropologie geschleift werden. Heinrich Roth leistet das in seiner epochalen „Pädagogischen Anthropologie“, die in einer integrativen Zusammenführung der Forschung der Humanwissenschaften zeigt, dass die alten Referenzpunkte pädagogisch-anthropologischer Reflexion – „Bildsamkeit und Bestimmung“ (Roth 1969) sowie „Entwicklung und Erziehung“ (Roth 1971) – nur noch über empirische Forschung diskutierbar sind. Leonhard Froese und Dietmar Kamper pointieren diesen Befund gleichzeitig methodologisch, indem sie in der Analyse und Betonung der „anthropologischen Differenz“ grundsätzlich zeigen, dass Pädagogische Anthropologie „ein theoretisch ungelöstes Problem zum eigentlichen Thema“ (Froese/Kamper 1971, S. 142) gemacht hat, aber zwischen der empirischen und philosophischen Orientierung und angesichts des Menschen als „Naturwesen“ und als „Geistwesen“ zwar noch „Ansätze“ entwickeln, aber keine Lösung mehr finden kann – es sei denn als „Selbstreflexion der Humanwissenschaften“ (Kamper 1973).

In der kritischen Intention trifft sich diese Anthropologie-Analyse – meist schon ohne das Attribut „pädagogisch“ – mit der philosophischen Kritik der „positionellen Metaphysik“, die allen Menschenbildern und Praxisprojektionen der Pädagogik eigen ist (Fischer 1989), hier freilich mit der ironischen Pointe, dass diese skeptische Pädagogik auch der empirischen Humanwissenschaft wenig an nicht-trivialem Wissen über den Menschen zutraut. Gleichwie, neben Kritik wird Historisierung eine der wesentlichen Methoden der Selbstreflexion der anthropologischen Forschung, und „Historische Anthropologie“ liefert das, was man „Vom Menschen“ (Wulf 1997) in Praxen und Diskursen wissen kann. Daneben dominieren und forschen die empirischen Humanwissenschaften, die Roth zu seiner Referenz gemacht hatte, beide Forschungsrichtungen mit dem eigentümlichen Effekt, dass der Titel der Anthropologie selbst seinen Sinn verliert und sich in die Humanwissenschaften insgesamt auflöst. Norbert Elias, der Soziologe und Historiker, hatte sich selbst als „Menschenwissenschaftler“ und die einschlägigen Disziplinen als „Menschenwissenschaft“ bezeichnet (Rehberg 1996). Das mag als Übersetzung von „Anthropologie“ überzeugen, dem überlieferten Begriff gibt es allein den Status einer lockeren Klammer disparater theoretischer, historischer und empirischer Aktivitäten.

Philosophische Anthropologie scheint vollends überholt, denn allenfalls als Analyse der „kulturellen Existenz des Menschen“ wird sie noch versucht, aber auch diese „Wissenschaft vom Menschen“ argumentiert in Begriffen der Sozialwissenschaften, wenn sie

die eigene „kulturphilosophische Perspektive“ als Methode erläutert, „in der die geistigen Leistungen weder bloß als Bewusstseinsprozesse noch bloß als rein gedankliche oder im weiten Sinne logische Operationen verstanden werden, sondern vielmehr als symbolisch und damit kulturell vermittelte Funktionen erscheinen“ (Schwemmer 1997, S. 11). Diese Dominanz der empirischen Humanwissenschaften wird gegenwärtig dadurch verstärkt, dass die einschlägige Diskussion vor allem in der Evolutionstheorie, dann auch in der Neurobiologie die herausfordernden Fragen und Thesen findet, nicht zuletzt in alten Fragen z.B. nach der Freiheit als dem wesentlichen Moment der klassischen Bestimmung des Menschen. Aber auch hier scheinen die empirischen Humanwissenschaften, trotz philosophischer Kritik (Tugendhat 2007), die einzige Form zu werden, in der sich Anthropologie noch entfaltet.

2. Die pädagogische Perspektive auf den Menschen in ihren humanwissenschaftlichen Referenzen

„Was den Menschen in seinem Dasein konstituiert“, das ist also eine Frage verschiedener Disziplinen, wie Thomas Nipperdey schon formulierte, als er den ersten Anstoß für eine historische Anthropologie im Kontext der historischen Bildungsforschung gab (Nipperdey 1967/2006, S. 81). Offenkundig ist auch, dass dabei die Spezifik einer pädagogischen Anthropologie kaum noch präsent oder auch nur bewusst ist – aus welchen theoretischen oder methodischen Gründen immer. D. Kamper hatte aber schon früh festgehalten, dass es der pädagogischen Anthropologie auch in den Jahrzehnten ihrer Blüte weder gelungen sei, einen einheitlichen Gegenstand zu formulieren (1983, S. 311), noch eine Sinngebung oder Ethik zu finden oder ihre Handlungsrezepte erfolgversprechend umzusetzen.

Damit stellt sich angesichts der »anthropologischen Differenz« ein zweifaches Problem: Nicht nur, dass die Anthropologie ihren eigenen sozialen und historischen Status mitreflektieren muss, weil „der Mensch als ‚offene Frage‘ wegen der ‚Unabschließbarkeit der humanen Struktur‘ die offene Fragestellung“ logisch erzwingt (Kamper 1983, S. 312), die Erziehungswissenschaft muss zudem auf diese offene Referenz hin ihre eigene Perspektive selbst erst noch entwickeln und relationieren; denn in den Humanwissenschaften sind bereits konkrete Vorstellungen des Menschen präsent, die gleichzeitig Thema der erziehungswissenschaftlichen Reflexion sind.

Neben dem traditionellen Begriff der Bildsamkeit nimmt Erziehungswissenschaft mit der Anthropologie insgesamt vor allem ein wesentliches Thema des Menschen auf: Wie Menschen die Welt wahrnehmen. Weltwahrnehmung betrifft dabei in den Bildern der Welt und des Menschen speziell die Medialität menschlicher Existenz und dann immer auch den Umgang des Menschen mit sich, seinen Mitmenschen und den Dingen in direkter oder vermittelter Interaktion, geregelt oder ungeregelt. Mit dem Begriff Arnold Gehlens, aber auch in der Perspektive der angelsächsischen cultural anthropology, betrifft das den Menschen als „Kulturwesen“ und damit die Sichtbarkeit des Menschlichen, d.h. die Empirie des Anthropologischen.

In der zeitgenössischen Debatte konkurrieren hier zwei Ansätze: Der eine, einem medienanthropologischen Diskurs entstammend, aber auch durch die Neurowissenschaften gestützt, unterstreicht, dass jedes Bild vom Menschen, das wir uns machen, durch andere Bilder geprägt ist, die das Sichtbare überlagern. Die Gegenthese formuliert Hans Blumenberg in seinem posthum erschienenen Werk in einer bemerkenswert einfachen philosophischen These über die Visibilität des Menschen (2005, S. 803ff.). Er verstärkt diese These allerdings um die Aufforderung: „Also nicht nur Siehe! Sondern auch Sieh genauer hin!“ (S. 776). Das verweist auf zwei Ebenen: die jeweilige menschliche Praxis, eingeschlossen die Interaktion mit den Dingen, wie sie in der Wahrnehmung prüfbar präsent sind, und auf die permanente Interpretation der Handlungen durch sich selbst und die anderen, die sowohl den Praxen als auch der Wahrnehmung inhärent sind. Die Methodenprobleme der Erforschung des Menschen sind damit allerdings nicht geklärt, sondern verschärft; denn sie werden heute je nach der Richtung der Anthropologie anders gestellt – und der spezifische Ort der Erziehungswissenschaft ist noch kaum zu erkennen, anders als die Leistungen ihrer Referenzdisziplinen.

2.1 Bezugsdisziplinen einer pädagogischen Anthropologie

Die Wissenschaft vom Menschen wird in vielen Disziplinen und in wechselseitiger Kommunikation betrieben, in Biologie, Medizin, Psychologie, Philosophie, Pädagogik, Kulturwissenschaften, Volks- bzw. Völkerkunde bzw., heute, Ethnologie, also geistes- und sozialwissenschaftlich und historisch, vergisst man die Geschichtswissenschaften nicht, aber auch – für den deutschen Raum muss man sagen: wieder – naturwissenschaftlich. Die Perspektive gilt dabei in gleicher Weise den Formen der Individualität wie den Problemen der Gattung.

So betrieb auch die pädagogische Anthropologie ihre Nachforschungen, seit sie sich Ende des 18. Jahrhundert zu etablieren begann, nicht nur über den Einzelnen, sondern stets auch zum Gattungswesen Mensch, und behandelte seine Erziehung als Teil des – bestehenden oder eines zukünftigen – Gemeinwesens. Eine Trennung in Völkerpsychologie hier und Erforschung des Einzelwesens dort war noch nicht vorhanden; das biogenetische Grundgesetz Haeckels z.B., für das Kind spezifiziert von Herbert Spencer, wonach der einzelne Mensch die Phylogenese (also die Gattungsgeschichte) in seiner Ontogenese noch einmal durchläuft, nicht nur biologisch, sondern auch geistig, ist vielfach von der Pädagogik seit 1890 aufgenommen worden. Die Nähe der Anthropologie zur Volks- und Völkerkunde sowie zur Völkerpsychologie besteht ebenfalls schon seit dem 18. Jahrhundert. Kant forderte eine auf Erfahrung basierende Erforschung des Menschen, deren Quellen Reise- oder Lebensbeschreibungen des Menschen sein könnten (Blume 2003, S. 252), Wilhelm von Humboldt legte seinen „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ vor, die Theorie der Bildung ist also nicht allein philosophisch, sondern auch historisch, also empirisch, und komparativ. Schon gar nicht war hier eine Trennung angelegt zwischen einer Untersuchung der Sozialität des Menschen und sei-

ner Individualität¹ (Kant 1798); Bildung des Subjekts und Vergesellschaftung als Antinomie zu denken, wie kritische Bildungstheorie das heute empfiehlt, wäre jedenfalls niemandem in den Sinn gekommen.

Bis heute haben deshalb auch neben der philosophischen (Scheler, Plessner) und biologischen Anthropologie (Gehlen, Tomasello) die ethnologischen Disziplinen entscheidend die Debatten vorangetrieben. In der von Richard van Dülmen begründeten Zeitschrift „Historische Anthropologie“ ist die Gesamtheit der dabei verfolgten Fragestellungen eng aneinandergerückt und sowohl das Terrain wissenstheoretischer wie wissens- und wissenschaftsgeschichtlicher Analysen als auch medienanthropologische Fragen werden dabei neben klassischer und neuer Kulturgeschichte berücksichtigt; auch die postkolonialistische Debatte, wie sie die vor allem anglophone anthropology schon in den 1980er Jahren eingeführt hatte, ist hier ebenso Thema wie historische oder aktuelle Fragestellungen, z.B. die kulturwissenschaftliche Thematisierung von Gefühlskultur oder von Macht und Gewalt.

Historische Anthropologie könnte so am ehesten als integrativer Focus anthropologischer Arbeit betrachtet werden; denn damit sind heute die noch nach dem Zweiten Weltkrieg weit voneinander entfernten Begriffe Anthropologie und Geschichte eng miteinander verbunden (Tanner 2004, S. 9). In Deutschland selbst ist früh von einer Historischen Anthropologie gesprochen worden (Winterling 2006), wenn z.B. Nipperdey 1967 seine „Bemerkungen zu einem Problem der historischen Anthropologie“ vorlegte und soziale Gruppen und Institutionen als eigenes Thema der Anthropologie einführte (Nipperdey 1967/2006, S. 81, S. 94), und zwar in Verbindung mit der Bildungsgeschichte von Individualität, immer aber auf die Historizität menschlicher Handlung und Praxis verwiesen. Nipperdeys Programm, hier nah bei dem von August Nitschke (1981), umfasst eindeutig auch pädagogische Themen, z.B. „den Prozeß der En-Kulturation, der Formung der Person durch die sozial-kulturellen Institutionen“ (S. 95), und er verweist explizit auf die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Prozess (S. 96). In der Neukonstitution der historischen Bildungsforschung spielt deshalb Nipperdey auch eine große Rolle. Auch das Methodenproblem wird thematisiert, Methodenoffenheit und –vielfalt, z.B. Quantifizierung, Reflexion und Vergleich, werden propagiert (S. 98). Schon in den 1970er Jahren wird diese Diskussion systematisiert (z.B. Koselleck 1971; Köhler 1974; Süssmuth 1984), und Lepenies (1975) etabliert die „Historisierung der Anthropologie“ und die „Anthropologisierung der Historie“ als Prämisse integrativer Arbeit in den Humanwissenschaften.

In der Erziehungswissenschaft gab es ebenfalls Bemühungen um eine „Historische Anthropologie“ (zum Ertrag Wulf/Kamper 2002), aber ihr Focus ist weniger historiographisch als wissenschaftskritisch, auch im Anschluss an französische Debatten bis hin zu Foucault, und in der Methode diskursanalytisch (Gebauer et. al. 1989; Wünsche i.d.H.). Inspiriert wurden diese Debatten also ebenfalls von außen, insbesondere der anthropology; Volkskunde und Ethnologie haben den Blick auf alltägliche Praxen ge-

1 Die ungenaue Übernahme des deutschen Begriffs der ‚Anthropologie‘ und der anglophonen ‚anthropology‘ behandelt Winterling (2006, S. 10-14).

lenkt, wie sie nun auch in der Historischen und Pädagogischen Anthropologie untersucht werden. Orientiert an der Ethnologie werden einerseits Themen des Lebenslaufs wie Geburt, Initiation, Riten der Gemeinschaft und des Todes, untersucht, andererseits Phänomene institutionalisierter Bildung, z.B. der Übergang zwischen Leben und Schule, Schulwege, spätere Statuspassagen, Konfirmation (usw.), vor allem aber Themen der Anthropologie, die in der philosophischen Reflexion der Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre keine Aufmerksamkeit gefunden hatten: Ästhetik, Spiel, Natur, Raum und Zeit oder Religion. Dabei sind auch bemerkenswerte (Neu-)Thematisierungen gelungen, z.B. der Blick auf die Körperlichkeit jeder Praxis, die Mimesistheorie als eigene pädagogische Lerntheorie (Gebauer/Wulf 1998) oder die Anthropologie pädagogischer Institutionen (Liebau/Schuhmacher-Chilla/Wulf 2001).

Der Historischen Anthropologie scheint es also zu gelingen, die vorherrschenden Dichotomien in der Wissenschaft – zwischen Mensch und Tier, Sozialwelt und Dingwelt, Natur und Kultur, Geist und Körper, Positivismus und Hermeneutik, objektiv und subjektiv – produktiv zu überschreiten. Dabei ist die phänomenologische Methode zugleich Voraussetzung und Abgrenzungspunkt gegenüber einer Historischen Anthropologie, die sich eher den Geschichtswissenschaften und dem von ihr bevorzugten Corpus der Quellen und Methoden, auch in einer kulturgeschichtlich neuen Perspektive (z.B. Conrad/Kessel 1998; Hardtwig/Wehler 1996), verpflichtet fühlt.

2.2 *Pädagogische Anthropologie*

Auch die pädagogische Anthropologie (Wulf/Zirfas 1994) war und ist eng in den interdisziplinären Diskurs eingebettet, der ihr je nach Pointierung auch die Richtung vorgab. Erziehungsbedürftigkeit z.B., bei Gehlen zugespitzt als Verlangen nach Verhaltenssicherheit, veranlasste die Pädagogen Orientierungserwartungen und Führungssysteme ihren pädagogischen Entwürfen zugrundezulegen. Auch heute verleitet die Debatte um evolutionstheoretische Didaktik oder neurowissenschaftlich gestützte Pädagogik zu einer Ableitung von Pädagogiken aus anderen Disziplinen. Daneben hat sich eine kritische Anthropologie etabliert, die sich ebenfalls Historische Anthropologie nennt. Unverkennbar fehlen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aber integrative Effekte, denn nach wie vor werden verschiedene Spielarten einer pädagogischen Anthropologie beobachtet, die methodisch nicht aufeinander reduzierbar sind (Wulf 2007): (1) Eine Phänomenologische Anthropologie, die den Leib und die Sinne in das Zentrum ihrer Untersuchung rückt, aber Distanz zu empirischer oder historischer Forschung hält, (2) eine stärker empirisch ausgerichtete Anthropologie, vielleicht im Lernbegriff spezifisch, ansonsten auf die Rezeption biologischer und ethologischer Erkenntnisse konzentriert, (3) eine neue philosophische Anthropologie aber, die in der Nähe zu den Kulturwissenschaften arbeitet und eine spezifisch pädagogische Fragestellung entwickelt, gilt noch als Desiderat; (4) eine historisch orientierte, wissenskritische Anthropologie dagegen hat zentrale Themen der Erziehungswissenschaft aufgenommen, u.a. Körper, Generation, Raum und Zeit.

Unverkennbar sind dabei alte Grundsatzfragen unbearbeitet geblieben, v.a. die nach der Relation von Natur und Kultur, die pädagogisch in der Begabungsforschung (zwischen Anlage und Umwelt) und in der Opposition von nature vs. nurture immer neu auftritt.

Die Debatten über Natur und Kultur, über Pädagogik zwischen Natur- und Kulturwissenschaften sind nahezu universell, aber in der deutschen Pädagogik besonders intensiv, seit die empirisch ausgerichtete pädagogische Forschung im Konflikt mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vergeblich ihre Geltung zu behaupten suchte (Depaepe 1993). Selbst sozialwissenschaftliche Untersuchungen, die die Sozialität sowie die Zeit- und Raumbezogenheit des Menschen als anthropologische Themen behandelten, wie die von Martha Muchow (1935/1998), wurden erst in den achtziger Jahren gesehen, jetzt aber nicht mehr anthropologisch, sondern in sozialpädagogischer Perspektive. Die Debatten um Neurowissenschaften und Pädagogik wiederholen diese Konfliktlinien, sie finden aber auch ihren Ausdruck in konkreten und vielbeachteten, gleichzeitig hoch finanzierten Neugründungen pädagogisch-biologischer Forschung, u.a. in dem 1999 begründeten Projekt Erziehungswissenschaften und Gehirnforschung beim Zentrum für Bildungsforschung und Innovation der OECD (learning sciences and brain research: potential implications for education policies and practices) wie auch in dem 2004 gegründeten Institut an der Universität Ulm: „Gehirnforschung für Bildung und Erziehung“.

Die Protagonisten dieser Denkweise sind sich sicher, dass es möglich sein wird, die Ergebnisse der Hirnforschung in pädagogische Praxen umzusetzen und zu einer Effizienzsteigerung des Bildungssystems beizutragen. Solche Hoffnungen haben innerhalb der Erziehungswissenschaften eine lange Tradition; denn immer dann, wenn in den Biowissenschaften Fortschritte erreichbar schienen, versuchten auch Pädagogen davon zu profitieren und die Skeptiker als unwissenschaftlich zu diskreditieren (Reyer 2003). Die biologische (Treml 2002) und die allgemeine Evolutionstheorie (Scheunpflug 2002) werden heute schon als neues Paradigma einer Evolutionären Pädagogik empfohlen und der Fortschritt scheint trotz mancher Skepsis (Nipkow 2002) unaufhaltsam.

Allerdings gibt es auch Thesen zu den Grenzen der Neurobiologie, polemisch formuliert: „Das Grundproblem genetischer Modularitätsansätze – insbesondere, wenn sie sich auf spezifisch menschliche und sozial verfaßte Artefakte und gesellschaftliche Praktiken beziehen – ist im allgemeinen, dass sie versuchen, von der ersten Seite der Geschichte, nämlich der Genetik, zur letzten Seite, der gegenwärtigen menschlichen Kognition zu springen, ohne einen Blick auf die dazwischenliegenden Seiten zu werfen. Diese Theoretiker lassen somit in vielen Fällen formgebende Elemente sowohl des geschichtlichen als auch des ontogenetischen Zeitrahmens außer Betracht, die zwischen dem menschlichen Genotyp und Phänotyp eingeschaltet sind.“ (Tomasello 2002, S. 236f.) Dagegen setzt Tomasello die Identifikation des Menschen „mit Artgenossen und ein Verständnis dieser Artgenossen als intentionale Wesen ... Mit anderen Worten, solche Dinge wie Kommunikation, Kooperation und soziales Lernen bilden keine verschiedenen Module oder Wissensbereiche. Es handelt sich dabei vielmehr um verschiedene Bereiche von Tätigkeiten, von denen jeder durch eine neue Weise des Verstehens von Art-

genossen, d.h. eine neue Form der sozialen Kognition, eine grundlegende Wandlung erfuhr.“ (ebd., S. 237).

Historisiert man diese Indizien für eine wiederkehrende Liaison zwischen Neurobiologie und Pädagogik, dann ist sie offenbar von einer pädagogischen Utopie getragen: Die Forderung nach Leistungssteigerung und Wettbewerb lässt sich heute nahtlos verbinden mit den angeblich gesicherten und Pädagogen so traumhaft erscheinenden Befunden einer dem Kinde innewohnenden Neugier, wenn man es denn nur nicht behindert. Diese reformpädagogisch schon präsenten, bereits damals naturalistisch begründeten Bilder des selbstforschenden, selbsttätigen, dabei fröhlichen Kindes sind es, die heute erneut die Medien bestimmen, z.B. in der Kampagne der ehemaligen Bundesregierung zur Ganztagschule 2006. „Kinder wollen lernen“ ist die Leitidee, die mit der Ikonographie des produktiven Kindes verbreitet wird, Selbstorganisation ist das neue Ritualverständnis.

Konterkariert wird dieses Bild nicht nur durch die Realität an den Schulen, sondern auch durch einfache Fragen: Wer initiiert all diese Lernimpulse? Die Kindern selber? An dieser Fiktion sind schon historisch die Schulen der Reformpädagogik gescheitert. „Order in progress“ (Depaepe et al. 2002) und die unaufhebbare Grammatik der Schule stehen der Vision des freien Kindes entgegen. Auch auf den Fotos der Kampagne von 2006 ist Freiheit unsichtbar, Ordnung dagegen immer präsent. Der Komplexitätsreduktion des Menschenbildes kann eine nach Technologien und Praxen fragende Anthropologie nicht einfach folgen, Widersprüche müssen aufgesucht, nicht negiert werden.

Historische Anthropologie wurde aus der Erkenntnis heraus formuliert, dass verbindliche anthropologische Normen nicht formulierbar und alle scheinbar naturhaften Phänomene aus methodischer Distanz und in ihrer – zweifachen – Historizität zu analysieren sind. Historische Anthropologie bietet keine neuen Anthropologien, sondern sie finden „sich in der einzigen Szenerie der Menschen und Menschengeschichte und bewegen sich darin, zwangsläufig. Die inneren Differenzen sind wichtiger geworden als alle Abgrenzungen nach außen.“ (Gebauer et al. 1989, S. 7) Sie ist kritische Instanz gegen neue Ganzheitsvorstellungen, sie kann den Rahmen zeigen, innerhalb dessen das Nachdenken über disziplinäre Fragen stattfindet, und sie kann diesen Rahmen selbst noch beobachten und historisierend kritisch thematisieren.

Aber sowenig geklärt ist, ob Mensch und Tier sich nur graduell oder doch qualitativ unterscheiden, so sehr ist zumindest doch klar, dass diese Debatten in der Fülle ihrer problematischen Antworten unsere Vorstellungen vom Menschen und seiner Erziehbarkeit geprägt haben und prägen werden. Und Pädagogen werden sicherlich weiterhin gefragt werden, was denn mit ihren Kindern möglich ist; und nur für einen kurzen historischen Moment werden sie die Antwort von den Neurophysiologen borgen können, sondern bald erfahren, dass sie auf die gleichen Defizite für den pädagogischen Alltag treffen, die aus der Kommunikation mit den Psychologen oder Biologen schon bekannt sind.

Die Kulturanthropologie könnte, neben der historischen Forschung, eher in der Lage sein, die Pädagogik über die Einzelphänomene hinaus auf die konkrete Lebenswelt zurückzuführen (Loch 1995, S. 167); denn sie beschreibt, „wie der Mensch in seiner Le-

benswelt über die ‚Stufen des Organischen‘ hinaus in den Erscheinungsformen der Kultur Macht erlangt, aber auch durch das Übermaß seines Könnens zu einer Bedrohung seiner eigenen Zukunft werden kann“ (ebd., S. 166). Das Soziale und auch die Rolle des Ökonomischen sind Teil des Kulturbegriffs, der hier gilt; denn der Mensch ist konstitutiv auf Kultur hin angelegt (Mertens 1998, S. 47). Da die Vermittlung über repräsentative Medien in unserer Gesellschaft zunimmt, spricht auch dies dafür, phänomenologische Anthropologie auf Kultur auszuweiten. Umwelt, wie Nitschke diesen Begriff einführt, also sowohl die natürliche Umwelt wie Klima oder Geographie als auch die geschaffene Umwelt wie Gesellschaft, Institution oder Ökonomie (Nitschke 1981), markiert dann die Welt, die für anthropologische Forschung bedeutsam ist.

Pädagogik hat es mit dieser Welt und den von ihr präformierten und den sie prägenden Personen zu tun, ganz unabhängig davon, ob etwas angeboren oder prädisponiert oder auch neurologisch formiert ist, ob Kultur evolutionstheoretisch oder doch besser genetisch erklärt werden kann. Roths Analyse des „freien Raums der Erziehung zwischen Erbe und Umwelt“ (Roth 1969, S. 151ff.) hat deshalb auch mehr als metaphorische Qualität. Er bezeichnet zwar nicht den „Spielraum“ des Pädagogen, aber doch die Herausforderung an seine Erfindungskraft, der hypothetischen Zuschreibung der Bildsamkeit als der pädagogischen Natur des Menschen in Entwicklung und Erziehung gerecht zu werden. Historische Anthropologie hat uns darüber belehrt, dass wir in der Varianz der Praxen, die wir dann kennen und erzeugen, nicht auf Natur, sondern auf Kultur treffen, und dass wir Natur allenfalls als Legitimation unserer Intervention supponiert haben. In der Prämisse dagegen, dass der Mensch nicht nur bildsam, sondern biologisch verbesserbar ist, manifestiert sich ein Menschenbild, in dem es für die Erziehungswissenschaft und ihre alten Fragen keinen Bedarf mehr gibt. Aber was sollte Pädagogische Anthropologie, ja was sollten Erziehung und Kultur noch heißen, wenn die Biowissenschaften das Regiment übernommen haben?

3. Themen, Anspruch und Beiträge des Beiheftes

Das vorliegende Beiheft entstand angesichts der hier skizzierten Diskussionslage. Die Beteiligten wollen der offenen und vernachlässigten Frage nach einer pädagogischen Spezifik der Anthropologie neue Aufmerksamkeit verschaffen, nicht nur im Blick auf die vielfältigen Aktivitäten, die in den Humanwissenschaften heute angesichts der Probleme des Aufwachsens entstehen, sondern auch in grundlagentheoretischer Reflexion, kritisch gegen die neuen Leitdisziplinen, aber auch aus der Distanz gegenüber den traditionellen Selbstbeschreibungen und Traditionskonstruktionen der pädagogischen Anthropologie. Dabei haben wir uns im Wesentlichen von der systematischen Annahme leiten lassen, dass sich die Bedeutsamkeit von Anthropologien im pädagogischen Zusammenhang primär in der Strukturierung ihrer Praxen bemerkbar macht und dass es deshalb auch nicht ausreicht, Diskurse in ihren diskursiven Kontexten zu suchen oder Philosophien in ihrer eigenen Welt oder Wissenschaften in ihren neuen theoretischen Erfindungen.

Die leitende These für das Beiheft ist deshalb auch nicht allein die wohlbekannte Annahme, dass Menschenbilder jede Praxis begleiten und sie implizit bestimmen oder dass auch theoretisch formulierte pädagogische Anthropologien bestimmte Praxismodelle favorisieren, oft ohne sie direkt zu benennen. Vorstellungen über den Menschen dienen als theoretische Konzeptionen zur Begründung einer pädagogischen Praxis, v.a. aber bilden sie die auch unthematisierten oder nicht explizierten pragmatischen Vorannahmen in den pädagogischen Konzepten des Lernens, der Erziehung und Bildung. „Pädagogische Anthropologie“ – so die Arbeitshypothese unserer Überlegungen – hat, radikal formuliert, ihren spezifischen Status und den ihr eigentümlichen Kern primär in der operativen Dimension der Erziehung (Prange 2005), in der Technologie der Pädagogik (Tenorth 2002), in der Dimension also, die Kant als „Mechanismus“ der Pädagogik beschrieben und als Aspekt der Pragmatischen Anthropologie analysiert hat. Pädagogische Anthropologie ist also nicht zuerst transzendente Vorannahme und deshalb prinzipientheoretisch zu erschließen, sondern pragmatische Implikation, politisch-pädagogische Konstruktion, technologische Prämisse, handlungsregulative Idee, Thema empirischer humanwissenschaftlicher Forschung, gleich ob historisch oder kulturanthropologisch, ethnologisch oder ikonographisch.

Die Autorinnen und Autoren des Beiheftes² suchen diese These dadurch prüfbar und diskutierbar zu machen, dass sie für ihr eigenes Forschungsfeld analysieren, wie der Mensch pädagogisch konzipiert und konstruiert wird und wie er sich selbst konstruiert und reflektiert. Versuche einer Vergewisserung über klassische Quellen und Autoren im Lichte der hier explizierten These stehen am Beginn: Michael Parmentier zeigt in ikonographischer Analyse eines Rembrandt-Bildes, dass solche operativen Konzepte bereits die Pädagogik der Familie bestimmen, Jörg Zirfas belegt überzeugend, dass Kants Pragmatische Anthropologie (nicht seine Kritiken) die wesentliche Quelle pädagogischer Reflexion darstellt, und Nicole Welter belegt an Herder, dass zwei Anthropologien sein Denken regieren, die der Selbstkonstruktion und die der Pädagogik, und dass er für die pädagogische Organisation des Aufwachsens selbst Denk- und Handlungsformen sucht, die seine Bildungstheorie ansonsten anthropologisch diskreditiert. Die Geschichte der Erziehung bestätigt dann, dass diese Differenz in den anthropologischen Prämissen der pädagogischen Methode eigene Stabilität gewinnt, und zwar in unterschiedlichen Kontexten: In der Elementarbildung nach der Methode von Bell und Lancaster, so exemplarisch Marcelo Caruso in einem deutsch-spanischen Vergleich, in den managementbezogenen Lernkonzepten amerikanischer Industrie des frühen 20. Jahrhunderts, wie man bei Birgit Althans lernt, oder – bei Marc Depaepe et. al. – im Alltag der Kinder um 1950, die noch in der außerschulischen Welt des Schulweges die Differenzen erzeugen, die sie als Erzogene demonstrieren, schließlich bei Helga Kelle in der medizinischen Konstruktion des Kindes, wie sie die Vorsorgeuntersuchungen durchsetzen.

2 Ein Teil der Beiträge entstand für eine Tagung an der Humboldt-Universität zu Berlin, die im November 2005 „Anthropologische Vorstellungen im pädagogischen Kontext“ diskutierte. Wir danken der Universität für die Unterstützung dieses Symposions.

Solche Konstruktionen stellen selbst Erfindungen dar, auch wenn sie nur selten mit dem Pathos der Innovation verkauft werden, das in reformpädagogischen Umwelten typisch wird. Aber auch hier werden Pädagogiken genutzt, die vermeintlich der Natur folgen, z.B. im Blick auf die Geschlechtscharaktere, wie Christa Kersting für deutsche und englische Diskurse belegt, oder die Natur unterstellen – z.B. im Blick auf künstlerische Begabung – und dann in naiver Pädagogik, aber in bester Absicht die Möglichkeiten der Entwicklung der Natur verfehlen, die mit einer reflektierten Methode künstlerischer Erziehung möglich gewesen wären; aber selbst künstlerisches Genie schützt weder vor naiver Anthropologie noch vor naiver Pädagogik, wie Johannes Bilstein für Koskoschka demonstriert. Karl-Ernst Ackermanns Analyse des sonderpädagogischen Konzepts der „Basalen Stimulation“ bestätigt aber nachdrücklich, dass und wie aus dem Zusammenspiel einer anthropologischen Hypothese mit einer pädagogischen Erfindung innovativer Methodik Bildungsprozesse selbst dort möglich werden, wo alte Pädagogik nur ihr Versagen erklären konnte.

Anja Tervooren warnt allerdings davor, solche Möglichkeiten der Zuwendung in den Konsequenzen zu optimistisch zu sehen, aber sie belegt auch die mediale Wirksamkeit neuer Sichtweisen. Theoretisch wird man in dieser Reserve und Behutsamkeit am besten auch mit den neuen Theorieangeboten umgehen, die sich im Kontexten biologisch-medizinischer Forschung, aus der Gehirnforschung oder mit einer leichtfertig generalisierenden naturwissenschaftlichen Anthropologie vermeintlich eindeutig verbinden. Die Beiträge von Nicole Becker, Thomas Müller und Dieter Neumann lassen sich jedenfalls als Aufforderung verstehen, den eigenen Einsatz erziehungswissenschaftlicher Reflexion nicht zu scheuen, selbst dann, wenn der theoretische Fortschritt scheinbar unauffhaltsam ist. Die Praxis pädagogischer Arbeit verdient auch hier als Prüfstein ernst genommen zu werden.

Konrad Wünsche blickt, zum Abschluss, aus der Distanz des ironischen Beobachters nicht allein auf seine eigenen Anstrengungen und die seiner Freunde zurück, die Historische Anthropologie zu erfinden, er erinnert auch an die Probleme der Anthropologie, die selbst die fortgeschrittenen Vertreter der historisierend-kritischen Analyse einholen können. Mag der Mensch zu den wissenschaftlichen Themen rechnen, die man nur historisch erklären kann, auch dann ist man offenbar nicht dagegen gefeit, Geschichten zu erzählen, die nur „Verkennungsgeschichten“ sind.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Benner, D./Brüggen, F. (1996): *Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau*. In: Hansmann, O. (Hrsg.): *Seminar: der pädagogische Rousseau*, Bd. II. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 12-48.
- Blume, Th. (2003): *Anthropologie*. In: Rehfus, W. D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 252-255.
- Blumenberg, H. (2005): *Beschreibung des Menschen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Conrad, C./Kessel, M. (Hrsg.) (1998): *Kultur & Geschichte*. Stuttgart: Reclam.

- Depaepe, M. (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Depaepe, M. et al. (2002): Order in progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970. Leuven: Univ. Press.
- Dülmen, R. van (2000) Historische Anthropologie: Entwicklung, Probleme, Aufgaben. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Academia Verlag Richarz.
- Froese, L./Kamper, D. (1971): Anthropologie und Erziehung. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 3.1., Berlin: Rembrandt-Verlag, S. 67-154.
- Garber, J. (1999): Von der „Geschichte des Menschen“ zur „Geschichte der Menschheit“. Anthropologie, Pädagogik und Zivilisationstheorie in der deutschen Spätaufklärung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 5, S. 31-54.
- Gebauer, G. et. al. (Hrsg.) (1989): Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, G./Wulf Ch. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek.
- Gehlen, A. (1950/¹³1986): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden: Aula.
- Hardtwig, W. /Wehler, H.-U. (Hrsg.) (1996): Kulturgeschichte heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herrmann, U. (1971): Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kamper, D. (1973): Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München: Hanser.
- Kamper, D. (1983): Anthropologie. In: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett 1983, S. 311-316 (EE Bd. 1).
- Kant, I. (1798): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Hrsg. von R. Brandt. Hamburg (2000): Meiner.
- Kersting, C. (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Köhler, O. (1974): Versuch einer „Historischen Anthropologie“. In: Winterling 2006, S. 137-141.
- Koselleck, R. (1971): Wozu noch Historie? In: Historische Zeitschrift Bd. 212, 1, S. 1-18.
- Lepenies, W. (1975): Geschichte und Anthropologie. Zur wissenschaftlichen Einschätzung eines aktuellen Disziplinkontakts. In: Geschichte und Gesellschaft 2/3, S. 325-343.
- Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, Ch. (Hrsg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz.
- Loch, W. (1983): Phänomenologische Pädagogik. In: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett, S. 155-173 (EE Bd. 1).
- Lüth, C./Wulf, C. (Hrsg.) (1997): Vervollkommen durch Arbeit und Bildung? Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W./Masschelein, J./Schäfer, A. (Hrsg.) (1998): Anthropologische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mertens, G. (1998): Die Bedeutung der Bioanthropologie Gehlens und Plessners für die Pädagogische Anthropologie. In: W. Marotzki et al., S. 45-54.
- Muchow, M./Muchow, H.H. (1935/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hrsg. und eingeleitet von J. Zinnecker. Weinheim/München: Juventa.
- Nipkow, K.-E. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas in der Erziehungswissenschaft. In Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 670-689.
- Nipperdey, T. (1967): Bemerkungen zum Problem einer historischen Anthropologie. In: Winterling (2006), S. 81-99.

- Nitschke, A. (1981): Historische Verhaltensforschung: Analysen gesellschaftlicher Verhaltensweisen. Stuttgart: Ulmer.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (1996): Norbert Elias und die Menschenwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reyer, J. (2003): Eugenik und Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Roth, H. (1969, 1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung; Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover (usw.): Schroedel.
- Scheunpflug, A. (2002): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schwemmer, O. (1997): Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin: Akademie Verlag.
- Spalding, J.J. (1748): Die Bestimmung des Menschen. Die Erstausgabe 1748 und die letzte Auflage von 1794. Hrsg. von W.E. Müller. Waltrop: Spenner 1997.
- Stroß, A.M. (2000): Pädagogik und Medizin. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Süssmuth, H. (Hrsg.) (1984): Historische Anthropologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tanner, J. (2004): Historische Anthropologie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett, S. 70-99.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Treml, A.K. (2002): Evolutionäre Pädagogik – Umrisse eines Paradigmenwechsels. In Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 652-669.
- Tugendhat, E. (2007): Anthropologie statt Metaphysik. München: Beck.
- Winterling, A. (Hrsg.) (2006): Historische Anthropologie. Basistexte. München: Franz Steiner.
- Wulf, C. (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2007): Anthropologie. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Beltz-Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz (i.Dr.).
- Wulf, C./Kamper, D. (Hrsg.) (2002): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin: Reimer.
- Wulf, C./Zirfas, J. (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Auer.
- Wünsche, K. (1989): Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen. In: Gebauer et al. 1989, S. 171-216.
- Zirfas, J. (1998): Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er Jahre. In: Marotzki et al., S. 55-81.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Ulrike Mietzner/Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.
E-Mail: Ulrike.mietzner@rz-hu-berlin.de; Tenorth@rz.hu-berlin.de.

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts

Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)

Neben der Haushaltsfamilie und der Verwandtschaftsfamilie taucht in den niederländischen Familienporträts des 16. und 17. Jahrhunderts plötzlich ein dritter Familientyp auf. Seine Darstellung auf der Leinwand variiert in allen nur denkbaren Dimensionen: mal ist die Kulisse zeitgenössisch real, mal mythologisch fiktiv, mal halten sich die Familienmitglieder in einem geschlossenen Innenraum auf, mal im Freien, im Garten oder in einer wilden Landschaft, mal posieren sie mit dem Blick in die Kamera in steifer, statuarischer Haltung und in Festtagskleidern, mal eher szenisch bewegt in alltäglichen Situationen, mal zeigt der Ausschnitt die Ganzfigur, mal nur ein Brustbild, mal ist der Gesamteindruck formell repräsentativ, mal eher informell genrehaft (Giesen 1997). Immer jedoch ist die Gruppe der Porträtierten strikt begrenzt auf den innersten Kern der Familie, auf Eltern und Kinder. Die Verwandtschaft ist auf diesen Bildern genauso verschwunden wie das Gesinde.

In dieser Reduktion der Darstellerrollen reflektiert sich historisch nichts Geringeres als die Geburt der modernen Kleinfamilie. Sie wurde damals in den Niederlanden des 16. und 17. Jahrhundert eingeleitet. Hier waren die ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen dafür so günstig wie nirgends sonst (Schama 1988, bes. Teil III). Der Prozess der Urbanisierung war in den großen Städten des Zweimillionen-Volkes schon weit fortgeschritten und mit ihm hatten sich die Lebensformen und Arbeitsverhältnisse zum Teil tief greifend geändert. Die Übergänge zwischen Handwerk und Lohnarbeit waren längst fließend geworden. Viele arbeiteten außer Haus, im Hafen oder auf der See. Besonders im Transport- und Baugewerbe war die Trennung zwischen Arbeitsplatz und Wohnung so gut wie vollzogen. Von einem Familienbetrieb, wie im traditionellen Meisterhaushalt, mit seinen Lehrlingen und Gesellen, dem gesamten Gesinde, jedenfalls konnte hier keine Rede mehr sein. Otto Bruners Konzept vom ganzen Haus war in den Großstädten für viele schon damals nicht mehr gültig. Die Familien der kleinbürgerlichen Mittelschichten, der Handwerker und Hafenarbeiter, waren personell geschrumpft und ein nicht unbeträchtlicher Teil von ihnen wohnte inzwischen zur Miete. Im Durchschnitt dürfte die holländische Familie aus vier Personen bestanden haben, aus Eltern und zwei Kindern (van der Woude 1972; Haks 1982; Giesen 1997). Das war der niedrigste Wert in ganz Westeuropa (Schama 1988, S. 417 u. S. 553).

Im Einklang mit dieser numerischen Kontraktion zog sich die Familie in allen Bevölkerungsschichten immer deutlicher zurück in die abgeschlossene Welt der Privat-

sphäre. Die Beziehungen zwischen den Eheleuten nahmen partnerschaftliche Züge an und das Verhältnis zu den Kindern wurde bestimmt von fürsorglicher Aufmerksamkeit und Zuwendung und einem gehörigen Schuss pädagogischer Reflexion. Natürlich gab es noch keine Gleichstellung der Geschlechter. Die Männer behielten in der privaten Welt der Familie wie in der öffentlichen Sphäre der Politik die Macht in den Händen. Doch die holländischen Frauen hatten nicht zuletzt durch ihre unverzichtbare und gelegentlich heldenhaften Rolle in den Befreiungskriegen beträchtlich an Einfluss gewonnen und waren in der Lage, sich auch im öffentlichen Leben als Geschäftsfrauen, als Vorsteherinnen von Waisenhäusern, Spitälern oder Besserungsanstalten und auch als Künstlerinnen, wie Judith Leyster, und Gelehrte, wie Anna Maria van Schurman, den nötigen Respekt zu verschaffen. Zu Hause hatten sie ohnehin oft – wenn auch nicht de jure so doch de facto – das Sagen. Im Großen und Ganzen war die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau komplementär. Sie entsprach dem noch heute dominierenden klassischen Modell: der Mann kümmerte sich um den Beruf, die Politik und den Heimatschutz, bzw. wie es bei den Holländern hieß, die Nachtwache, und die Frau war zuständig für die häuslichen Angelegenheiten. Vor allem oblagen ihr die Pflege und die Erziehung der kleinen Kinder. Sie musste sicherstellen, dass die Kinder zweckmäßig und sauber gekleidet, die Speisekammer angemessen gefüllt und im Krankheitsfalle genügend Kräuter und Heilpflanzen vorrätig waren.

Die Niederländer liebten ihre Kinder. Sie waren geradezu vernarrt in sie. So wie die Aktien auf der Amsterdamer Börse, die damals die größte der Welt war, betrachteten sie die Kinder als ihr Zukunftskapital und beobachteten ihr Aufwachsen mit genauso viel banger Sorge wie hoffnungsfroher Erwartung. Um die körperliche Unversehrtheit der Kleinen zu sichern und ihre Entwicklung zu fördern, taten sie alles, was möglich war. Ihre Fürsorge manifestierte sich nicht nur in den Fallhüten und Gängelbändern, die sie den Kindern auf ihren Exkursionen in die Welt als Sicherheitsgurte umlegten, sondern auch in dem ausgeprägten Interesse an pädagogischer Weiterbildung. Von einem umfangreichen Schrifttum, das alle einschlägigen Themen der Pflege und Erziehung behandelte, haben sich die Eltern ausführlich belehren lassen über die jeweils neuesten und besten Entbindungs- und Stilltechniken, über die angemessenen Verfahren der Nahrungszubereitung und Körperhygiene, über Gesundheitsprophylaxe und die Qualität von entwicklungsförderndem Spielzeug. Vieles von dem, was in dieser populären Ratgeberliteratur zu lesen war, unterscheidet sich übrigens kaum von den noch heute gültigen Standardempfehlungen. Das ist kein Zufall. Denn trotz der umfassenden Fürsorge und Zuwendung, die sie ihren Kindern entgegenbrachten, war die erzieherische Grundeinstellung der Holländer in einem ganz modernen Sinne nachgehend und frei. »Bei all diesem Aufziehen und Erziehen«, schrieb der zu seiner Zeit berühmte Dordrechter Arzt Johan van Beverwijck (1594-1647) „sollten Kinder an keinem zu strammen Zügel gehalten werden, sondern ihr kindliches Wesen ausleben dürfen, wir sollten also ihre schwache Natur nicht mit schweren Dingen belasten und verfrüht den Samen in das unvorbereitete Feld des Verstandes säen. Lasst sie uneingeschränkt spielen, und lasst die Schule das Spiel zu ihrer Entwicklung einsetzen ... sonst werden sie gegen das Lernen sein, bevor sie wissen, was Lernen ist.“ (Zit. n. Schama 1988, S. 589).

In diesem sozial- und bildungsgeschichtlichen Kontext entstanden in der Mitte des 16. Jahrhunderts die ersten selbständigen Porträts der modernen Kleinfamilie, lange bevor diese selbst im 19. Jahrhundert unter den Bedingungen der industriellen Produktion zu einem Massenphänomen wurde.

Das Vorbild für die neuen Porträts lieferte die Heilige Familie (Hahn u.a. 1986; Koschorke 2000; Gestrich u.a. 2003). Es war vor allem der implizite Zukunftsbezug, der dieses propagandistisch vielfach strapazierte sozialisatorische Ideal als Interpretationsfolie des bürgerlichen Familienentwurfs geeignet erscheinen ließ. In der ikonografischen Tradition, insbesondere in dem Sonderstrang der Madonnenbilder, war dieser Zukunftsbezug der Heiligen Familie seit Duccio immer nuancenreicher ausgelotet worden. Er musste jetzt für den neuen Darstellungszweck nur mit einem anderen Vorzeichen versehen werden. Im Gesicht und in der Haltung der bürgerlichen Mutter, in ihrem gesamten körperlichen Habitus durfte sich nicht mehr, wie in den ersten Zügen der Maria, die Antizipation von Tod und Auferstehung spiegeln, nicht mehr die paradoxe Gewissheit von der bevorstehenden Passion und der bevorstehenden Erlösung, sondern die einfache Ungewissheit darüber, was das irdische Leben der heranwachsenden Generation einmal an ökonomischem Glück und Unglück, an beruflichem Erfolg und Misserfolg bringen wird. Die Zukunft der Kinder sollte offen, als ein Feld von Möglichkeiten und Gefahren, ebenso viel versprechend wie risikoreich erscheinen. Für die holländischen Auftraggeber der Familienporträts war der eigene Nachwuchs, wie Jesus für Maria und Josef, Sorgenkind und Hoffnungsträger, aber in einem ganz und gar weltlichen Sinne. Um diese neue, typisch bürgerliche Einstellung zur Zukunft und zum eigenen Nachwuchs bildlich zum Ausdruck zu bringen, musste die ikonografische Vorlage modifiziert werden. Das geschah im Wesentlichen durch zwei komplementäre und gegenläufige Transformationsprozesse: durch die Profanisierung des Sakralen und durch die Sakralisierung des Profanen (Malecki 1950).

Der erste Vorgang lässt sich auf den Bildern verfolgen in der allmählichen Verweltlichung der Heiligen Familie. Durch die Trivialisierung von heiligen Orten in alltägliche Lokalitäten, durch die Umwidmung religiöser Symbole zu nützlichen Requisiten, durch die Übersetzung erhabener Statuarik in natürliche Bewegung und entrückter Minen in mitfühlenden Ausdruck verlieren die Mitglieder der Heiligen Familie immer mehr ihre sakrale Aura und verwandeln sich in irdische Wesen, bis sie von einer zeitgenössischen Familiengruppe nicht mehr unterschieden werden können. Die Gottesmutter Maria, ihr Sohn Jesus und ihr Mann Josef, deren Abbildungen die Holländer aus ihren Kirchen verbannt hatten, erscheinen nun auf den Bildern wieder in häuslicher Atmosphäre, bei alltäglichen Verrichtungen, beim Stillen und beim Wäschetrocknen oder bei Tisch, wie in dem Beispiel von Mostaert aus den Jahren 1495–1500 (s. Abb. 1).

Dem Abstieg der Heiligen Familie in die Niederungen der oft schon genrehaft geschilderten alltäglichen Bedürftigkeit korrespondiert in umgekehrter Richtung der allmähliche Aufstieg der weltlichen Stifterfamilie in die sakralen Hoheitsbereiche der Altarbilder. Auf den frühen Epitaphien erscheinen die Mitglieder der Stifterfamilien, meist noch nach Geschlechtern getrennt, auf der Predella oder den Seitenflügel der Altare, in ihrer eigenen landschaftlichen oder häuslichen Umgebung und in unüberbrückbarem



Abb. 1: Mostaert, Jan (1475-1555/56):
Die Heilige Familie bei Tisch (1495-1500),
Öl auf Eichenholz, 37,3 x 23,8 cm,
Wallraf-Richartz Museum, Köln

Abstand zu der sakralen Szene auf der Mitteltafel. Im selben Maße jedoch wie sich die getrennten Sphären zu einer alle Tafeln überspannenden Räumlichkeit vereinheitlichen, wandert die Stifterfamilie von den Rändern allmählich ins Zentrum des Geschehens und übernimmt dort schließlich den Platz, der bisher den Angehörigen der Heiligen Familie vorbehalten war.

Wie sich diese ikonografischen Überblendungen in dem neuen Typ des verwandtschafts- und gesindefreien Familienporträts niederschlagen, lässt sich sehr gut studieren an dem Porträt der Familie des Pieter Jan Floppesz, eines wohlhabenden und angesehenen Bürgers in Haarlem, das Maarten van Heemskerck ca. 1530 fertig gestellt hatte (Abb. 2).

Es handelt sich um das erste bekannte Familienporträt dieser Art überhaupt und gleich um eines der besten. Über die porträtierte Familie gibt es inzwischen keinen Zweifel mehr. Sie ist eindeutig identifiziert und macht ja auch, trotz der Wolken im Hintergrund, einen durchaus irdischen Eindruck. Gleichwohl ist das Bild noch besetzt mit christlichen Symbolen und Anspielungen. Da ist der durchgeschnittene Apfel als Sinnbild der durch Christus überwundenen Erbsünde, da sind Brot und Wein als Hinweise auf das Abendmahl, da sind die Kirschen, die als himmlische Früchte den roten Perlen des Rosenkranzes angeglichen sind und da ist vor allem die auffällige Gestalt des nackten Kindes auf dem Schoß der Mutter. Mit seinen goldenen Locken, mit dem spielerischen Griff in den Ausschnitt und dem Kreuz des Rosenkranzes in der Rechten entspricht es noch völlig der überlieferten Ikonografie des Christuskindes. Es ist unübersehbar: Das Vorbild der Heiligen Familie wird hier an keiner Stelle geleugnet. Seine ikonografischen Komponenten haften wie Eierschalen an dem neuen Familienentwurf.



Abb. 2: van Heemskerck, Maarten (1498-1574): Porträt der Familie des Pieter Jan Floppesz (um 1530), Öl auf Eichenholz, 118,7 x 140,2 cm, Kassel, Staatliche Gemäldegalerie



Abb. 3: Rembrandt (1606-1669): Braunschweiger Familienbild (um 1668/69), Öl auf Leinwand, 126 x 167 cm, Braunschweig, Herzog-Anton-Ulrich-Museum

Im Laufe der Zeit verschwinden diese Eierschalen. Die symbolischen Anklänge und Anspielungen nehmen ab und die Stilisierung der Familie im Porträt folgt immer deutlicher den weltlichen Repräsentations- und Memorialinteressen der bürgerlichen Auftraggeber. Die Heilige Familie wirkt nur noch als latente Matrix in diesen Bildern nach. In einigen Fällen verschwindet aber auch noch diese latente Matrix. Dann scheint sich die Stilisierung von den konkreten Interessen des Auftraggebers zu lösen und nicht mehr nur die dargestellten Familienmitglieder und ihre Beziehungen zueinander in das gewünschte günstige Licht zu setzen, sondern das Modell der bürgerlichen Kleinfamilie selbst zu einem Ideal zu überhöhen, zu einer Utopie, die den Leitbildcharakter der Heiligen Familie ersetzt. Nirgends wird das m.E. deutlicher als auf dem so genannten Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (Abb. 3).

Rembrandt hat dieses Familienporträt in seinen letzten Lebensjahren (1668–1669) gemalt. Vielleicht ist es sein letztes Bild überhaupt. Über den Auftraggeber ist nichts bekannt. Wenn es ihn gegeben haben sollte, dann hat er das Bild nur sehr kurze Zeit in seinem Besitz gehabt. Vielleicht wurde es von ihm sogar zurückgewiesen. Jedenfalls taucht das Ölgemälde schon wenige Jahre nach Rembrandts Tod im Amsterdamer Kunsthandel auf. Dort hat es Herzog Anton Ulrich von Wolfenbüttel, der Gründer der Braunschweiger Sammlung, der in Holland ein Anwesen besaß, „mit großer Wahrscheinlichkeit“ – wie Klessmann meint – „schon vor 1700“ (Katalog Braunschweig 1983, S. 170, Nr. 238) erworben. Heute hängt es im Braunschweiger Kunstmuseum.

Ein Grund für die mögliche Weigerung des Auftraggebers, das Braunschweiger Bild als Familienporträt zu akzeptieren oder zu behalten, ist schon beim ersten Blick auf die Leinwand nachvollziehbar. Er besteht in dem radikalen Bruch, den Rembrandt mit allen vorausgegangenen Lösungen der Porträtaufgabe vornimmt und den nie gewagten Freiheiten, die er sich im Umgang mit allen Varianten des überlieferten Gattungsschemas herausnimmt (Brückner 1997).

Weder die mehr oder weniger additive Reihung von Einzelfiguren, noch die szenische Situierung der Familienmitglieder in häuslichem Ambiente, die man auf den Bildern seiner Kollegen findet, werden von ihm übernommen. Selbst die Komposition von Heemskerck, die Rembrandt zumindest partiell überzeugt haben muss, wie die Übereinstimmungen in der Anzahl und Anordnung der Personen beweisen, wird von ihm am Ende in ihrem Gehalt vollkommen umgewandelt.

Rembrandt verzichtet nicht nur im Unterschied zu Heemskerck auf jegliches Mobiliar, er verzichtet weitgehend auch auf alle anderen gegenständlichen Requisiten. Von den vielen Utensilien auf dem Bild seines Vorgängers ist nicht viel übrig geblieben. An ihre Stelle sind die Rassel in der Hand des Kindes, der Blumenkorb und die Blume in der Hand des Vaters getreten. Diese wenigen Gegenstände sind zudem so unscharf gemalt, dass sich – auch hier im Unterschied zu Heemskerck – eine emblematische Deutung gar nicht erst anbietet. Auch die Räumlichkeit bleibt völlig unbestimmt. Es gibt weder identifizierbare Kulissen, vor denen sich das Geschehen entfaltet, noch gar eine umgrenzte Bühne, die das Dargestellte vom Publikum trennt. Das Großformat und die wie in der amerikanischen Einstellung bis zu den Knien abgeschnittenen Beine erzeugen den Eindruck von Nähe und Intimität. Der Betrachter sitzt den fast lebensgroßen Figu-

ren unmittelbar in Augenhöhe gegenüber. Er bildet, wie die auf ihn gerichteten Blicke des Vaters und des kleinsten Kindes zeigen, den äußeren Bezugspunkt der dichten innerfamiliären Kommunikation. Das ist das Neue an dem Bild von Rembrandt: er porträtiert die Familie als „unity of interacting personalities“.

Aber anders als bei De Hooch findet die Interaktion nicht statt im Medium der Musik, die man auf einem Bild ja nicht sehen kann, sondern im Medium von ausdrucksstarken Körperhaltungen und Körpergesten. Die fünf Personen auf dem Bild, ein Elternpaar mit drei Kindern bilden eine vorsprachliche, wie immer differenzierte leiblich bewegte Einheit. Auf sie alle fällt von oben links das gleiche milde Licht.

Die Mutter ist das heimliche Zentrum des familiären Geschehens. Sie ist der unaufdringliche Bezugspunkt für alle anderen und zugleich durch die zarte Bewegung ihrer Hand, die leicht nach vorn geneigte Kopfhaltung und den nach innen auf die Kinder gerichteten Blick ein überaus taktvoll reagierender Akteur. Die Mutter gehört wohl zu den großartigsten Frauengestalten, die Rembrandt, vielleicht ein Maler überhaupt, je geschaffen hat. Es gibt nur ein einziges Beispiel von vergleichbarem Rang, die Asenath im Kasseler Jakobssegen, der sie in der Kopfhaltung, den Gesichtszügen und den selbstlos-gütigen und nicht ganz sorgenfreien Augen auch noch ähnlich sieht.

Gegenüber einer solchen Figur muss das männliche Pendant, der Vater, fast zwangsläufig im wahrsten Sinne des Wortes in den Hintergrund treten. Im auffälligen Kontrast zu der prächtigen und weit ausladenden Kleidung der Mutter trägt er nur ein hochgeschlossenes schwarzes Gewand mit kurzen Ärmeln, dessen Details und Konturen in der Dunkelheit des räumlich unbestimmten Hintergrundes verschwimmen.

Dennoch ist der Vater nicht bloß Staffage, nicht bloß Nebenfigur, das fünfte Rad am Wagen. Sein selbstbewusster, fast möchte man sagen, stolzer Blick nach außen und seine freundliche und vorbehaltlose körperliche Hinwendung zu Frau und Kindern demontieren die marginale Rolle des Josef, die manche Interpreten ihm schon andichten wollten, genauso wie die des strengen und unbittlichen calvinistischen Hausvaters oder selbstgefälligen Patriarchen, für die es erst recht keinerlei Anhaltspunkte gibt.

Nein, dieser Mann im Hintergrund gehört genauso dazu wie die Mutter dazugehört. Er steht zwar hinten und ist farblich zurückgenommen, aber sein beleuchtetes Gesicht und seine alle anderen maßvoll übersteigende Gestalt machen ihn zum wirklichen Partner seiner Frau. Zwischen diesen Eltern besteht Einverständnis und Gleichberechtigung. Sie teilen sich nur die Aufgaben. Der Vater ist, wie sein Blick zum Betrachter und seine Grenzstellung im Hintergrund verraten, vor allem zuständig für die Außenbeziehungen, die Mutter vor allem für das Binnenklima und die Erziehung der Kinder.

Doch unbeschadet dieser Differenz in den Rollen gibt es eine Gemeinsamkeit in der wechselseitigen Achtung und Verantwortung. Die Eltern respektieren die Individualität des jeweils anderen ohne sie ständig einzuklagen oder sich bestätigen zu müssen. Sie vertrauen einander in unausgesprochener Selbstverständlichkeit.

In der Gewissheit sich ihrer Beziehung sicher zu sein, kann die elterliche Dyade die Einführung der Exklusivität verlassen und sich öffnen für die bildungsbedeutsame Interaktion mit den Kindern und zwischen den Kindern. Auf dem Gemälde von Rembrandt wird die stabile Zweierbeziehung der beiden Erwachsenen zum sichtbaren Rah-

men, der die Interaktionsdynamik im Innern der Familie umgrenzt und schützt. Vater und Mutter markieren die Außengrenze der Szenerie. Zwischen beiden weitet sich von hinten links bis vorne rechts das Spielfeld der Generationen.

Das Aktionszentrum in diesem Spielfeld ist wieder eine Dyade. Sie bildet mit dem jüngsten Spross auf der Mittelachse des Bildes den eigentlichen Kern, den Dreh- und Angelpunkt der innerfamilialen Vorgänge: die wahrhaft klassische Dyade von Mutter und Kind. Die eine Hälfte dieser Dyade, die einzige Figur, die in ihre ganzen Gestalt gezeigt wird, das kleine Kind, ist mit der anderen Hälfte, der Mutter, unmittelbar körperlich verbunden. Die beiden sind sich mit ihren Leibern am nächsten. Dennoch behauptet das kleine Persönchen seine Eigenständigkeit. Es ist sich seiner selbst, seiner Einheit und seiner Besonderheit, durch und durch bewusst. Das Spiegelstadium Lacans hat es längst passiert. Jetzt genießt es die exponierte Position auf dem Schoß der allmächtigen Mutter. Damit erst gar keine Zweifel aufkommen an seinem Anspruch auf diesen privilegierten Platz, weder bei der Mutter selbst noch bei den übrigen Familienmitgliedern und auch nicht bei dem Betrachter, berührt das kleine Kind mit den Fingerspitzen seiner gespreizten und aufwärts gerichteten linken Hand die Haut der Mutter, die sich hinter dem geöffneten Vorhang ihrer Bluse im oberen Teil der Brust direkt über der goldenen Stelle im Herzbereich darbietet. Es ist, als wollte das Kind sich selbst und allen anderen sagen: Wir beide, wir gehören zusammen, wir sind vom selben Fleisch.

Doch die zarte Berührungsgeste ist überaus mehrdeutig. Sie kann auch als Stützgerüste gelesen werden. Das Kind braucht möglicherweise noch Halt und sucht ihn verschämt bei der Mutter. Vielleicht stößt es sich aber auch nur ab. Die Botschaft, die es mit seiner aufrechten Haltung verkündet will, scheint jedenfalls klar: Seht her, ich kann schon alleine sitzen.

Die Mutter ist sich dessen nicht so sicher. Sie fördert das Selbstständigkeitsstreben ihres Kindes, vielleicht fordert sie es sogar heraus. Ihre linke Hand könnte man jedenfalls so deuten, als würde sie den Körper des Kindes vorsichtig, fast unmerklich auf Distanz rücken und in eine selbständige Sitzposition bringen wollen. Aber die Hand ist zugleich auch eine Stützhilfe. Sie dient der Absicherung des kindlichen Autonomieversuchs genauso wie der vorgebeugte Oberkörper, der den Abstand für das Halt suchende Händchen taktvoll verkürzt.

Auch die Mutter-Kind-Dyade bleibt keine Exklusivveranstaltung. Sie wird zur Triade geöffnet durch die Aktion des ältesten Kindes, das sich von der Innenseite des Außenrandes der Szene von links vorne ins Zentrum bewegt und der Mutter einen Korb voll bunter Blumen darbietet. Natürlich ist das ein Bestechungsversuch. Die Älteste ist eifersüchtig auf den jüngsten Usurpator, der ihr, der Leidgeprüften, die das alles mit der mittleren Schwester schon einmal hat durchmachen müssen, nun erneut den angestammten Platz an der Seite der Mutter wegnimmt. Durch das unverfängliche aber auffällige Present will sie die Zweisamkeit stören und wenigstens die Aufmerksamkeit wieder auf sich lenken. Die feierliche Haltung, mit der sie den Korb trägt, und die strengen Züge ihres verschatteten Gesichts zeigen, wie ernst es ihr ist. Sie will seriöser und sozial verantwortungsbewusster erscheinen als die unverdient privilegierte und selbstgefällige Göre auf dem geraubten Thron.

Durch den Vorstoß der ältesten Tochter gewinnt die Situation eine unerwartete Dramatik. Plötzlich kommt ein Prozess ins Rollen, der alle involviert und in Bewegung hält. Alte Koalitionen werden gekündigt und neue Bündnisse gesucht. Verführung und Spott, Trost und Ablenkung verweben sich zu einem dichten mehr oder weniger unbewussten Geflecht von interpersonellen Taktiken und Strategien. Die mittlere Tochter ist zuerst betroffen und reagiert sofort. Auf ihrem Gesicht zeigt sich ein Anflug von Spott über den Auftritt der älteren Schwester. Möglicherweise wähnte sie sich in einer Koalition mit ihr gegen die untreue Mutter und fühlt sich nun durch den Alleingang düpiert. Sie durchschaut offenbar das Spiel und antizipiert einen Ausgang, der ihr – ohnehin schon zwischen dem Vater und der Mutter-Kind-Dyade eingeklemmt – nur noch die Rolle des ausgeschlossenen Dritten übrig lässt. Deshalb verspottet sie die ältere Schwester nicht nur, sondern versucht sie zugleich durch ein verführerisches Lächeln in die Koalition mit ihr zurückzuholen.

Doch noch während sie diesen Plan zur Abwehr einer drohenden Außenseiterposition verfolgt, greift der Vater mit seiner rechten Hand durch die Blickverbindung hindurch nach einer Blume im Korb und hält sie ihr beiläufig vor die Augen. Er kennt offenbar die Konfliktmuster und sieht die Zeit gekommen, seine mittlere Tochter mit einer kleinen Aufmerksamkeit zugleich zu beruhigen und zu gewinnen. Seine Intervention steht in Homologie zu der Handlung der älteren Tochter. So wie diese die Mutter mit dem Blumenkorb von deren Fixierung auf die kleinste Schwester ablenken möchte, um sich selbst als Koalitionspartner ins Spiel zu bringen, so versucht auch der Vater die mittlere von der Fixierung auf die älteste Tochter abzulenken und ihr in seiner Person eine Beziehungsalternative anzubieten. Die mittlere lässt sich sofort darauf ein. Ihr Blick, der nun auf die Blume fällt, bringt die Freude und Dankbarkeit über das unverhoffte Koalitionsangebot zum Ausdruck. Die Gefahr des sozialen Ausschlusses scheint gebannt. Der Vater wenigstens ist auf ihrer Seite.

Die älteste Tochter registriert die neue Entwicklung aus den Augenwinkeln mit Skepsis, vielleicht sogar mit Argwohn, freilich ohne sich dadurch von ihrem geraden Weg abbringen zu lassen. Die Probleme, die die kleinere Schwester mit ihr hat, sind aus ihrer Sicht nur ein Nebenkriegsschauplatz und die Verbindung, die diese mit dem Vater einzugehen scheint, nur von sekundärer Bedeutung. Sie sieht darin jedenfalls keine Gefahr für ihr eigenes Projekt.

Aber vielleicht hat der Vater die Blume gar nicht aus dem Korb genommen, sondern ist vielmehr im Begriff, sie dort hineinzulegen oder zumindest wieder hineinzulegen. Seine intervenierende Geste wäre dann nicht nur ein Ablenkungs- und Beschwichtigungsversuch gegenüber der mittleren Tochter und auch nicht nur ein Koalitionsangebot an sie, sondern Ausdruck seiner Beteiligung an einer Gesamtbewegung, die von der ältesten ausgeht, Vater und Schwester in ihren Sog zieht und schließlich in der gemeinsamen Huldigung der Mutter kulminiert.

Die Mutter nimmt die Huldigung an. Sie löst sich sanft und fast unmerklich, jedenfalls ruckfrei aus der Dyade mit der Kleinsten und richtet den Blick an dieser vorbei auf den dargebotenen Korb voller Blumen. Unter ihren verständnisvollen Augen verwandelt sich auf einmal der ursprüngliche Bestechungsversuch der Ältesten in ein rührendes

Geschenk der Restfamilie. Feinsinnig beteiligt sich auch der Maler Rembrandt an diesem Geschenk. Er hat seine Signatur auf die Außenseite des Korbes gesetzt. So schließen sich die Kreise.

Das Bild verschweigt keine der latenten Konfliktlinien, die die moderne Kleinfamilie notwendig durchziehen. Weder die potentiellen Bruchstellen in der Rollenaufteilung des Ehesubsystems, noch die Geschwisterrivalität um die Gunst der Eltern, hier vor allem der Mutter, und auch nicht die Reibeflächen im Machtgefälle der Generationen. Doch keine dieser Konfliktlinien erscheint als manifestes Problem. Die Interessengegensätze werden vorher alle in der interaktiven Dynamik von Exklusion und Inklusion, von Hingabe und Abwehr, von Rivalität und Verführung taktvoll ausbalanciert. Die Dyaden bleiben dauernd in Bewegung, sie rotieren gewissermaßen und verhindern so jede pathologische Zuspitzung.

Der Eindruck dieses bewegten Gleichgewichts verdankt sich nicht zuletzt einem verblüffenden, aber überzeugenden und vor allem eindeutigen Detail: die fünf Personen vermeiden jede Blickbegegnung. Kein Blick auf dem Bild verliert sich in dem eines anderen. Es ist ganz offensichtlich, dass die Augen der Beteiligten sich vor der Exklusivität der Dyade scheuen. Alle Beziehungen sollen füreinander offen sein.

Auf der Fläche der Leinwand schlägt sich diese allseitige Anschlussfähigkeit nieder in der Verwendung pyramidenförmiger Kompositionsmuster. Sie sind das planimetrische Äquivalent für das beweglichste und instabilste Beziehungsatom, das es überhaupt gibt, die Triade. In ihr sind alle bilateralen Beziehungen offen für einander, ständig zu Koalition und Koalitionswechsel fähig und bereit.

Die konflikthaltige Prozessualität im Innern des Familiensystems ist die basale Voraussetzung für die Bildungsbewegung der heranwachsenden Kinder. Sie garantiert den Realitätsgehalt ihrer Erfahrungen und damit die zukünftige Belastbarkeit ihrer moralischen Einstellungen und sozialen Kompetenzen. Natürlich ist die Realität im Binnenraum der Familie gefiltert durch die erwachsenen Grenzwächter. Die Eltern sind es am Ende, die die Übergänge zwischen innen und außen kontrollieren und sichern. Sie reduzieren die Komplexität des Feldes, indem sie fremde und schädliche Erwartungen von draußen abhalten und von drinnen die ständigen Ansprüche der Kinder auf exklusive Beziehungen zu ihnen zwar temporär zulassen, aber nicht auf Dauer erfüllen. Gleichzeitig virtualisieren sie ihre eigene Macht und schaffen so den Spielraum, den gemilderten Ernstfall, die Situation als ob, in der die Neuankömmlinge ihre Selbstständigkeit erproben können.

Kurz und gut: das Studium der Familieninteraktion auf dem Bild von Rembrandt ist so ergiebig, dass es die Lektüre ganzer Bibliotheken pädagogischer Literatur, einschließlich der psychoanalytischen und interaktionistischen ersetzt. Natürlich wissen wir das erst, nachdem wir diese Bücher gelesen haben.

Rembrandt war seiner Zeit voraus. Vielleicht ist das auch ein Grund für die Enttäuschung des Auftraggebers, der das Bild schnell wieder abgestoßen hat, vielleicht ist es aber auch ein Hinweis darauf, dass es gar keinen Auftraggeber gab. Es spricht vieles dafür, dass Rembrandt ein „Phantasieporträt“ (Brückner 1997, S. 81) zeigt, das er in freier Kombination aus Einzelfiguren zusammengestellt hat. Einige davon, wie die Mutter, se-

hen seiner zweiten Frau ähnlich, die wir von andern Bildern her kennen, mit ihren vollen, ebenmäßigen Gesichtszügen, dem weichen, gerundeten Kinn, den großen, dunklen Augen und der hohen Stirn. Andere sind frei erfunden. Rembrandt fühlte sich bei der Produktion dieses Bildes offenbar unabhängig vom Willen des Auftraggebers und von der Verpflichtung zur Porträtgenauigkeit. In seinen letzten Jahren hat er sich die Freiheit genommen für eine andere Art von Wirklichkeitstreue. Ohne in eine Idylle abzugleiten, stilisiert er unter Anerkennung der unvermeidlich eingebauten Strukturkonflikte die Kleinfamilie zu einem utopischen Modell. Auf seinem Bild erscheint sie als die basale Institution zur Herausbildung von menschlicher Autonomie und Gegenseitigkeit.

Die realitätshaltige Vision von Rembrandt hebt uns Nachgeborenen beim vergleichenden Blick auf die familialen Sozialisationsbedingungen der eigenen Gegenwart ins Bewusstsein, wie die Geschichte verlaufen ist und wie sie hätte verlaufen können.

Literatur

- Brückner, C. (1997): Rembrandts Braunschweiger „Familienbild“: seine thematische Figuren- und Farbkomposition und die Kunst Italiens. Hildesheim: Olms.
- Gestrich, A./Krause, J.-U./Mitterauer, M. (2003): Geschichte der Familie. Stuttgart: Kröner.
- Giesen, M.K.A. (1997): Untersuchungen zur Struktur des holländischen Familienporträts im XVII., Jahrhundert. Diss. Bonn.
- Hahn, C. u.a. (1986): The Holy Family as Marriage Model in the Mérode Triptych. The Art Bulletin, LXVIII: 54-66.
- Haks, D. (1982): Huwelijck en gezin in Holland in de 17de en 18de eeuw. Leiden: Diss. Rijksuniv.
- Koschorke A. (2000): Die Heilige Familie und ihre Folgen: ein Versuch. Edition 2. A. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.
- Malecki, H. (1950): Das Familienbildnis im 16. und 17. Jahrhundert: Seine Vorstufen, seine Entwicklung und die Beziehungen zur familiären Lebensform. Diss. zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität in Göttingen.
- Malecki, H. (1983): Die Familie des Pieter Jan Foppesz. Genese und Bedeutung des Kasseler Familienbildes des Maerten van Heemskerck. Kassel: Universität Gesamthochschule.
- Schama, S. (1988): Überfluß und schöner Schein. Zur Kultur der Niederlande im Goldenen Zeitalter. München: Kindler.
- Woude, A.M. van der (1972): Variations in the size and structure of the household in the United Provinces of the Netherlands in the seventeenth and eighteenth centuries. In: Laslett, P. (Hrsg.): Household and family in past time. Cambridge: Univ. Press., pp. 299-318.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Michael Parmentier, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin. E-Mail: Michael.Parmentier@rz.hu-berlin.de.

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie

Einleitung

Im Jahre 1929 entwirft Erich Weniger in einem Aufsatz über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ ein Drei-Stufen-Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses, das in seiner luziden Darstellung auch für den hier in Frage stehenden Zusammenhang von pädagogischer Anthropologie und pädagogischer Praxis bedeutsam ist (Weniger 1929/1952). Kurz zur Erinnerung: Weniger differenziert eine Theorie ersten Grades der anschauungsgesättigten, unbewussten verinnerlichten Erziehungsvorstellungen von einer Theorie zweiten Grades, die das in vorbewussten und expliziten Regeln gefasste Handlungswissen des Praktikers enthält. Hiervon wiederum wird eine Theorie dritten Grades als Theorie des Theorie-Praxisverhältnisses unterschieden, die zwei Funktionen hat: zum einen die analytische Funktion der „Aufklärung des Sachverhaltes“ Erziehung, zum anderen eine pragmatische Funktion, die sich ganz in den Dienst des Praktikers stellt: „Sie dient der Praxis und gilt nur so weit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann“ (ebd., S. 19f.).

Bei Immanuel Kant finden wir nun eine ähnlich gelagerte Differenzierung, wenn er den Unterschied von mechanischer und judiziöser Erziehungskunst hervorhebt (Kant 1803, S. 703). „Mechanisch“ ist die Erziehungskunst dann, wenn sie aus Gewohnheiten verfährt, und nur gelegentlich ihre Absichten und Wirkungen überprüft; „judiziös“ ist eine Erziehungskunst, die nach einem „Plan“ verfährt, der, wissenschaftlich abgesichert, ein „zusammenhängendes Bestreben“ darstellt, die Vervollkommenung der Erziehung – und damit die des Einzelnen wie die der Gattung – voranzutreiben (ebd., S. 703f.).

Der folgende Artikel versucht vor diesem Hintergrund zu verdeutlichen, dass der Plan der Erziehung von der judiziösen Theorie einer pragmatischen Anthropologie angeleitet wird, die im Sinne Wenigers die Funktionen der theoretischen Analyse wie der praktischen Orientierung gleichermaßen bietet. Eine pragmatische Anthropologie verhilft nach Kant zu Aufklärungs- und Orientierungswissen, skizziert sie doch, was der Mensch „als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll“ (Kant 1798, S. 399). In diesem Sinne ist Kants *Anthropologie* eine „Summa“ anthropologischer Erkenntnisse in analytisch-konstitutiver wie praktisch-regulativer Absicht; ihr geht es um die Beschreibung menschlicher Vermögen und Fähigkeiten, um die Bestimmung des Menschen als Weltbürger, wie auch um pragmatische Perspektiven einer anthropologischen Vervollkommenung. Dabei ist die *Anthropologie* nie nur Bestandsaufnahme, sondern immer auch Projekt (Foucault 2001). Denn die Erforschung der Bewe-

gung der Anthropologie wird durch das Telos des Weltbürgertums bestimmt, in dem die Menschen sich wechselseitig als Selbstzweckwesen anerkennen. Insofern muss ein Erziehungsplan immer „kosmopolitisch“ gemacht werden (Kant 1803, S. 704); von einer pragmatischen Anthropologie her lassen sich pädagogische Rückschlüsse über die weltweite Vermittlung des Selbstzweckcharakters der Menschen ziehen.

Da hier vor allem die praktische Funktion der pragmatischen Anthropologie diskutiert werden soll, muss der Hinweis genügen, dass die analytische Perspektive der *Anthropologie* vor allem zu den Abgründen des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses führt. So bilden die Reflexionen über die anthropologischen Widerständigkeiten, die dem Ziel des Weltbürgertums im Wege stehen, das Zentrum der *Anthropologie*: ob im Teil über das Erkenntnisvermögen, in dem vom Egoismus, von undeutlichen Vorstellungen, von Unbewusstheit, von Scheinhaftigkeit sowie von Hemmung, Schwächung und Verlust der Sinnesvermögen die Rede ist; ob im Falle der Einbildungskraft Unwillkürlichkeit, Traum, und dann vor allem Schwächen und Krankheiten der Seele diskutiert werden; oder wenn im Horizont der Gefühle von Lust und Unlust Langeweile, Modegeschmack, Ehrsucht, Habsucht und Herrschsucht größte Beachtung finden. Die *Anthropologie* entwirft in einer negativistischen Manier diejenigen Möglichkeiten des Gemüts, die dessen (soziomoralisches) *Können* unterbieten und dadurch das intendierte (weltbürgerliche) *Sollen* gefährden. Die Anthropologie ist somit wesentlich eine Psychologik der prinzipiellen Gefahren, die das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen einschränken und die Ausbildung des Menschen zum Weltbürger in Frage stellen (Althans/Zirfas 2005).

In einer pädagogischen Lesart, die die *Anthropologie* Kants als regulativ-pragmatischen Entwurf versteht, sollen im Folgenden fünf Momente zur Sprache kommen: die Implikationen des Fortschrittsmodells, die Bedeutung des Ekels, die Relevanz der Tischgesellschaft und die Idee der unsichtbaren Menschenfamilie der Brüder, die Kultivierung der Freiheit sowie der Zusammenhang von Anthropologie und Pädagogik.

1. Die Idee des Fortschritts

Die pragmatische Anthropologie Kants entwirft mit ihrem ersten Satz ein Fortschrittsprojekt, an dessen Ende der praktisch gelungene Umgang mit der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen steht. So steht – auch wörtlich, nicht nur historisch-perspektivisch – am Ende der *Anthropologie* die „fortschreitende Organisation der Erdbürger“ zu einer „kosmopolitisch“ verbundenen „Gattung“ (Kant 1798, S. 690).

Nun bedeutet Fortschreiten zunächst in einem formalen Sinne, die Dinge in einer spezifischen Weise wahrzunehmen, d.h. eine bestimmte Interpretation von Veränderungen vorzunehmen, dabei eine spezifische Richtung einzuschlagen, eine spezifische Betonung der Zukunft herauszustellen und letztlich ein spezifisches Ziel in der Zukunft zu realisieren suchen, wobei der Fortschritt nicht identisch mit der Erreichung des Ziels ist (Spaemann 1983). Geschichte wird dann beschreibbar als Differenz von Erfahrung und Erwartung. Diese Differenz induziert zugleich die Thematik der Gleichzeitigkeit des

Ungleichzeitigen, insofern es nun möglich ist, die Ungleichzeitigkeit verschiedener aber im chronologischen Sinne gleichzeitiger Geschichten etwa ethnologisch beschreibbar aber auch pädagogisch auswertbar zu machen. Mit der Idee des Fortschritts rücken die Reflexionen über Dekadenz und Zivilisation, Beschleunigung und Verzögerung, über Noch-Nicht oder Nicht-Mehr in den Vordergrund und vor allem die Ambivalenz des Fortschritts wird deutlich, der zugleich als endlich und abgeschlossen wie als unendlich und progredierend begriffen werden muss (Sting 1991, S. 161ff.). Mit ihm gelingt eine Sicherung der Unvergänglichkeit jedes Schrittes, wobei er jede seiner Phasen zur bloßen Vorstufe der ihr folgenden herunterstuft (Blumenberg 1986, S. 116).

Pädagogisch leitend ist für Kant in diesem Sinne die Idee der Vollkommenheit, der „Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlecht“ (Kant 1803, S. 700). Geschichte als Fortschrittsgeschichte bietet Moral, Politik und Pädagogik einen Erwartungshorizont, der die vielen kleinen Erfahrungen bündelt und konzentriert. Der Fortschrittsgedanke bleibt ein Einheits- und Vereinheitlichungsgedanke, der das Disparate nicht zusammenzwingt, sondern aufhebt, um es als solches zu bewahren. Denn der Selbstzweckcharakter des Menschen verpflichtet, worauf Hannah Arendt (1996, S. 226) hingewiesen hat, die Idee des Fortschritts darauf, nie mehr zu sein als eine bloße Veränderung der Verhältnisse und eine Verbesserung der Welt. Die qualitative Verbesserung kann also nur in der Verfassung der Menschen miteinander stattfinden, in einer weltbürgerlichen Ordnung. Allerdings bleibt die Frage, inwieweit der Idee des substantiellen organisatorischen Fortschritts eine Gewaltförmigkeit innewohnt, die die Wahrnehmung des Menschen auf *eine* Richtung begrenzt und zugleich statt des einen Fortschritts die vielen *pluralen* Fortschritte ebenso aus dem Blick verliert wie den Zweifel am Modell des Fortschreitens überhaupt. Denn zur Voraussetzung des Fortschritts gehört, dass einige Frage nicht gestellt werden dürfen (Zirfas 2002).

Der Fortschritt fußt auf dem transzendentalen Prinzip, dass dem Chaotischen und Zufälligen die Gesetzmäßigkeit des Zweckmäßigen abgerungen werden kann (Kant 1790, S. 30f.). Und er muss auch nicht bewiesen werden (Kant 1793, S. 167): Jeder soll das werden, was er schon ist, alle das werden, was sie schon sind, nämlich vernünftige Wesen, die selbst wenn sie teuflisch wären, so doch immerhin die Möglichkeit besitzen, eine vernünftige politische und legale Organisation zustande zu bringen (Kant 1795, S. 224). Im Grunde genommen aber verdammt Kant mit diesem Projekt die Menschheit zu einem *hoffnungslosen* Warten, bleibt doch die Vollkommenheit ein Annäherungsziel, das als solches unerreichbar ist (Kant 1798, S. 510).

Kant muss sich daher auch keine Sorgen um die Bewegungen des (vernünftigen) kulturellen und sozialen Fortschritts machen, denn diese sind eben nicht, wie die vielen realen Fortschritte, permanent durch das Risiko und den Unfall bedroht; das Versagen können sowie die Möglichkeit des Scheiterns stellen für Kant nicht den prognostizierten Verlauf unter den Vorbehalt der Kontingenz. Denn damit stünde die Aufklärung, der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit in Frage. Kant entwickelt einen Fortschrittsbegriff, der sich einerseits den empirischen Unfällen und Kontingenzen gewachsen sieht und andererseits die Möglichkeit einer einheitlichen Geschichte skizzieren kann (Kleingeld 1995).

Im Fortschreiten der Gattung spielt die Erziehung keine prominente Rolle, auch wenn wir in der *Anthropologie* einige Stellen finden, die den Sachverhalt der Pädagogisierung des Fortschreitens betreffen (Löwisch 1975; Sting 1996): Bildung, Unterricht und selbst moralische Erziehung bilden im Vergleich zur einer völkerrechtlichen Verfassung und der Verhinderung von Angriffskriegen nur marginale Bausteine in Kants Fortschrittsutopie. Erziehung lässt sich zunächst in vier Dimensionen entfalten, als Disziplinierung der „Tierheit des Menschen“, als Kultivierung durch Belehrung und Unterweisung in praktischen Fähigkeiten, als Zivilisierung von Sitten und Geschmack und dann vor allem als Moralisierung der Gesinnung, das Gute um seiner selbst willen zu tun (Kant 1803, S. 706f.). Anders formuliert: Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse sollen auf ein asketisches, praktisches, gesellschaftliches und moralisches Wissen zielen, das sich letztlich zum Ziel setzt, dem Menschen zu vermitteln, dass er „aus sich selbst ein *vernünftiges* Tier machen kann“ (ebd., S. 673). Gleichwohl, und hier liegt die pädagogisch-moralische Pointe Kants, ist das Ziel des Weltbürgertums nur gemeinsam und nur approximativ erreichbar (Kant 1798, S. 676).

Insgesamt ist der Fortschritt durch eine dreifache Tragik charakterisiert: Wir sollen so werden, wie wir nicht werden können, wir können es nur im pädagogischen Miteinander der Generationen und niemals als einzelne Wesen, und wir sind an das pädagogische Paradox gebunden, dass den Erziehern schon diejenige Bestimmung der Moralität ermangelt, die sie zu vermitteln hätten (Kant 1803, S. 678; Weckmann 1990). Denn wenn die Einsicht von der Erziehung abhängt, so doch vor allem die Erziehung von der Einsicht (ebd., S. 702). Wie sollen also Kinder „denken lernen“ (ebd., S. 707), wenn es die Erwachsenen selbst nicht können? Und wenn die Beharrlichkeit autonomen Denkens sich nicht durch Erziehung und Belehrung bewirken lässt, sondern nur durch eine „Explosion“ erzielt wird, deren Auswirkungen selten vor dem vierzigsten Lebensjahr die notwendige Festigkeit des Charakters bewirken (Kant 1798, S. 637), so stehen die pädagogischen Aussichten des Fortschritts insgesamt nicht besonders gut.

Zur Veranschaulichung einer individuellen anthropologischen Vervollkommenung entwirft die pragmatische Anthropologie die Idee des Weisen, die Kant mit den Momenten: Selbstdenken, sich als anderer denken und einstimmig denken umreißt (Kant 1798, S. 511). Wie wir weise werden können, verrät uns Kant leider nicht, doch glaubt er, dass man die Geschicklichkeit mit dem zwanzigsten, die Klugheit mit dem vierzigsten, die Weisheit aber erst ab dem sechzigsten Lebensjahr erlangen wird (ebd.). Diese Vermutungen geben uns genügend Anlässe dazu, über eine Umstrukturierung der Lehrerausbildung nachzudenken.

2. Der Ekel als Grenze und Movens des Fortschritts

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen besteht in der Vermutung, dass die Vernunft ein Organ besitzen muss, dass sie in der Erfahrung darüber „belehrt“, wann ihr etwas entspricht – dieses ist in praktischer Hinsicht die Selbstachtung vor dem Gesetz (Kant 1788, S. 195, 210) – und wann ihr etwas nicht entspricht. Für den letzteren Fall

stehen die idiosynkratischen Reaktionen des Ekels, die sozusagen ein organo-pragmatisches Prinzip der Weltkenntnis darstellen. Kant beruft sich in seiner *Anthropologie* an vielen Stellen auf den Ekel oder den Abscheu, um die Angemessenheit seiner Interpretationen nahe zu legen. Der Ekel macht deutlich, was der Mensch aus sich machen kann und – vor allem – was er aus sich machen soll; er bildet damit ein wichtiges leibliches Kriterium und Instrument des Fortschreitens.

Denn der Ekel ist die Reaktion der Vernunft auf die Tierheit des Menschen und der mit ihr verbundenen instinktmäßigen Gewohnheiten (ebd., S. 440). Nicht zufällig taucht der Ekel hier zuerst im §10 auf, in dem die Tugend als moralische Befolgung der Pflicht definiert wird, als eine Leistung, die immer wieder neu mit Hilfe von Reflexionen vollzogen werden soll (ebd., S. 437). Ekelgefühle resultieren nach Kant von den Empfindungen, die auf der Einbildung einer aufdringlichen Nähe beruhen, die den Menschen bannt, paralyisiert und überwältigt (Kant 1790, S. 247f.). Der Ekel ist ein empfindsames Reaktionsmuster, das auf eine nicht gewollte Nähe, eine Grenze verweist, die zugleich Abstoßung wie Anziehung markiert. So zeigt der Ekel an, dass es sich der Mensch nicht in seiner tierischen Behaglichkeit einrichten darf und er verweist somit *ex negativo* auf den Fortschritt. Nicht die Arbeit und die Anstrengung sind ekelhaft, sondern die Befreiung von ihnen. Kant wird hier vom Ekel vor der Sättigung erfasst. So macht der Ekel den Menschen auch deutlich, wenn sie sich zu flexibel, zu seicht und zu kalkulierend verhalten haben (Kant 1803, S. 539). Der Ekel bildet so ein Motiv für die anthropologische Antriebsstruktur, sich nicht dem „empfindungsleeren Dasein“ zu überlassen und sein Sein im Hinblick auf die Zukunft zu transzendieren. Der Ekel fordert uns zur Betriebsamkeit auf, denn der Ekel an der Langeweile, der nicht vergehenden Zeit, birgt in sich die Unmöglichkeit der Perfektibilität: „das Ausfüllen der Zeit durch planmäßig fortschreitende Beschäftigungen, die einen großen beabsichtigten Zweck zur Folge haben [...], ist das einzige sichere Mittel, seines Lebens froh und dabei doch auch lebenssatt zu werden“ (ebd., S. 556). Der Ekel zeigt an, dass der Mensch im Sichverlieren an den Augenblick dahin vegetiert, er lebt von Moment zu Moment, und in diesem Sichverlieren fallen die Dimension der Vergangenheit, aber vor allem die der Zukunft aus. Gegen die Langeweile und die Verzärtelung der Sinnlichkeit gilt es daher, erzieherisch tätig zu werden (ebd., S. 452). Der ekelhafte Mensch ist der zerstreute, der den Blick für die Mühsal des Lebens und den Fortschritt verloren hat. Und folgerichtig ist für Kant der „größte Sinnengenuß“, der vollkommen ohne Ekel genossen werden kann, nur der Zustand der Ruhe „nach der Arbeit“ (ebd., S. 613) – der vernünftigerweise bald verlassen werden muss, um nicht selbst ekelhaft zu werden.

Bei Kant finden wir eine pädagogische Dynamisierung des Ekels (Menninghaus 1999, S. 168), der auf den Zivilisationsprozess und damit auf die Vervollkommenung des Individuellen wie des Menschengeschlechts gerichtet ist. Daher muss man den Kindern „von Jugend“ an „das Laster verabscheuen lehren“, und zwar, wie Kant sagt, „weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist“ (Kant 1803, S. 707). Wenn hier der Ekel zum Lernziel avanciert, so deshalb, weil Kinder lernen sollen, „die Verabscheuung des Ekels und der Ungereimtheit an die Stelle des Hasses zu setzen“ (ebd., S. 754). Dem Ekel ist nur durch Ekel selbst beizukommen. Der innere Ekel vor dem Ekel sublimiert die äüße-

re Gewalt des Hasses; er kultiviert eine innere Moralität, die sich der direkten Vernichtung des anderen versagt, flieht doch der Ekel die Nähe des Ekelobjekts. Die Erziehung zum Ekel kultiviert eine Haltung der Innerlichkeit, die sich nicht primär an den „niederen“ Sinnen orientiert – Kant spricht davon, dass gerade die Nahsinne mit ihrem hohen Grad an Sensibilität und ihrem Überwältigungscharakter einen niedrigen Lerneffekt haben (Kant 1798, S. 452) –, sondern die einen intellektuellen Abscheu zeitigt, die Würde des Menschen in sich selbst zu verletzen. Ziel der Erziehung muss es daher sein, eine bestimmte „Geistesnahrung“ als für „uns nicht gedeihlich“, als „*widerlich*“ zu empfinden (ebd., S. 451). Man muss es als ekelhaft empfinden, nicht nur bestimmte Nahrungsstoffe aufzunehmen, sondern bestimmte Gedanken zu denken bzw. Haltungen und Laster zu entwickeln, die die Idee des Selbstzweckcharakters des Menschen tangieren. Denn der letzte Grad der Erziehung besteht in der Achtung der Würde des Menschen in seiner Person (Kant 1997, S. 727).

Wie der Ekel Movens einer vernünftigen Bildung ist, so ist er zugleich Indikator für deren Grenzen. Kant, so könnte man sagen, kennt einen „vernünftigen Ekel“. Diese „starke Vitalempfindung“ führt folgerichtig zum Erbrechen, und somit zur Expulsion des „Genossen“ (Kant 1798, S. 451). Den Geschmack mit anderen können wir bei Ekel vor den Handlungen anderer mit diesen nicht teilen. Jetzt wird der Ekel zur sozial abstoßenden Reaktion, die „das Bestreben enthält“, den vorgestellten Gegenstand nicht genießen zu wollen (ebd., S. 567, 644). Die Empfindung des Ekels zieht die Grenze zwischen Erträglichem und Unerträglichem. So verweist der Ekel auf ein bestimmtes Körperschema, insofern der Ekel ausdrückt, was aufgenommen und abgestoßen, was verdaut und assimiliert wird, welchen Körper man als gesund, schön und bedeutend erlebt. Der Ekel drückt somit ein symbolisches Verhältnis zu sich, den Mitmenschen und der Welt körperlich aus. Damit bildet der Ekel Organon und Grenze der intellektuellen, ästhetischen und praktischen Urteilskraft, ihr größtes Übel und zugleich ihre Therapie (Zirfas 2004a).

Systematisiert man die vorliegenden Bestimmungen und Beschreibungen des Ekels, so ergeben sich zwei Themenbereiche: einerseits macht der Ekel der Vernunft deutlich, dass der individuelle Mensch sich in der Gegenwart verliert: er ist faul, er ist veränderungsresistent, er ist zufrieden, er bleibt am tierischen Anfang stehen; und zum anderen verweist der Ekel auf unüberwindliche geschmackliche Differenzen: auf die Hässlichkeit des anderen und die Unmöglichkeit des Nachvollzugs eines ästhetischen bzw. ästhetischen Genusses. Während so der Ekel für die „individuelle“ Vernunft vor allem ein Organ der Stimulation zur Selbstperfektionierung darstellt, so enthält er in sozialer Hinsicht die Aufforderung, gemeinsame Geschmackswelten zu konstituieren, die wiederum eine „Tendenz zur äusseren Beförderung der Moralität“ qua reziprokem Wohlgefallen an der Lust des anderen zur Folge haben (ebd., S. 569f.). Bildung hieße, den Versuch zu unternehmen, eine soziale Ent-Differenzierung im Geschmack zu bewirken, die jegliches Verlangen nach Sättigung unterläuft. Solange wir uns noch vor uns und anderen ekeln, sind wir, als Individuen wie als Gattung, nicht vollständig. Oder anders: Das Weltbürgertum ist der Geschmack am Geschmack der anderen. Es gilt, die „Geselligkeit im Genießen“ zu fördern (ebd., S. 453).

3. Von der Tischgesellschaft zur unsichtbaren Familie der Menschenbrüder

Das Erreichen des humanen Zwecks, so Kant, ist nicht durch die freie allgemeine Assoziation aller Menschen, „sondern nur durch die fortschreitende Organisation der Erdbürger in und zu der Gattung als einem System, d.i. kosmopolitisch verbunden ist“, zu erwarten (Kant 1798, S. 690). Dieser regulativen Idee korrespondiert der Vorschein des Weltbürgertums im Hier und Jetzt der Tischgesellschaft. Der gemeinsame Geschmack eines Mahls lässt sich zum Geschmack am Universellen sublimieren und die Lust an Essen und Trinken wird durch die Lust am *esprit* einer rasonnierenden Essgemeinschaft einer philosophischen Lebensweise gerecht, die sich nur in Ausnahmefällen eine geistige Diät verordnet. Denn die Konnektivität des Geschmacks als übereinstimmendes Geschmacksurteil, hat eine moralische Funktion, die, wie Kant formuliert, „ein Wohlgefallen an der Übereinstimmung der Lust des Subjekts mit dem Gefühl jedes anderen, nach einem allgemeinen Gesetz (ist), welches aus der allgemeinen Gesetzgebung des Fühlenden, mithin aus der Vernunft entspringen muß“ (ebd., S. 570). Wer also vernünftig essen und trinken will – oder mit Kant: essen und trinken *soll*, denn die Übereinstimmung mit der kulinarischen Vernunft ist naturgemäß Pflicht – der muss das individuelle Einswerden mit den Speisen zugunsten eines moralischen Einswerdens mit der Weltgemeinschaft der Vernünftigen in allgemeingültigen ästhetischen Urteile transzendieren. Man ist, was man isst, und das äußert sich zumindest äußerlich im wohlgefalligen Betragen und Urteilen beim Essen. Essen so lässt sich sagen, negiert und transformiert den Einzelnen an das Gegessene; Übereinstimmung im Geschmack negiert und transzendiert den Einzelnen an die moralisch-kuinarische Vernunftgemeinschaft. Das ästhetische Betragen färbt hier sozusagen auf die innere Moralität ab – wie auch die Sittlichkeit auf den Geschmack (Kant 1790; S. 298ff.). Die Vernunft ist – auch bei Kant – wesentlich sinnlich (Böhme/Böhme 1985).

Die Idee eines kosmopolitischen Systems ist bei Kant insgesamt doppelt codiert: in der *Anthropologie* als politisch-legalistische Perspektive einer essenden Diskursgemeinschaft und in der *Metaphysik der Sitten* als moralistische Idee einer Familiengemeinschaft; in den letzteren geht die Idee der Vervollkommnung der Gattung in der unendlichen Kette der Wesen über die bloß formale Organisation *hinaus* und auf eine synchrone Versammlung der Brüder an einem Tisch *zu*. Die Idee der Menschheit enthält dabei das Ziel und den Zeitpunkt, in dem die Entwicklung abgeschlossen ist. Während das organisatorische Modell der *Anthropologie* lediglich auf ein zwischenmenschliches und -staatliches legales Modell abhebt, bezieht sich das anthropologische Schema der Familie – das sich von dem traditionellen genealogischen Prinzip und der Isonomie zur diachronen Tischgemeinschaft heterogener Kulturen und Kulturen erweitert – auf eine moralische Handlungsstruktur. Und von hier aus ließe sich die Frage formulieren, ob nicht die formale Struktur der Organisation eine spezifische moralische Qualität erfordert, die darin besteht, sich wechselseitig durch Verpflichtungen des Wohltuns zu einer Gattungsfamilie von Brüdern unter einem väterlichen Gesetz zu verbinden (Kant 1797, S. 612f.).

Dabei zielt Kant, wie das Christentum, in der moralischen Perspektive auf die Horizontale der Verbrüderung. Deren Familiarität gründet nicht auf unsicheren Gefühlen, sondern auf sicheren Regeln und basiert doch auf einer maßlosen Wechselseitigkeit, für die es keine Maßregeln gibt. Brüderlichkeit setzt Gleichheit, wechselseitige Freundschaft und unbedingtes Vertrauen voraus: „gleichsam als Brüder unter einem allgemeinen Vater, der aller Glückseligkeit will“ (Kant 1797, S. 613). Die weltweite Brüderlichkeit ist dann realisiert, wenn „die Gemeinschaft so weit gekommen ist, daß die Rechtsverletzung an *einem* Ort der Erde an *allen* gefühlt wird ...“ (Kant 1795, S. 216).

4. Die Kultivierung der Freiheit

Kants Anthropologie ist insgesamt dualistisch, insofern man eine *pragmatische* von einer *transzendentalen* Anthropologie unterscheiden kann. Ziel der transzendentalen Anthropologie ist der Versuch der Bestimmung von Freiheit und der Bestimmung des Menschen als Zweck an sich. Während die pragmatische Anthropologie die technische Geschicklichkeit, die praktische Klugheit und die moralische Weisheit skizziert, und damit dem einzelnen Orientierungs- und Handlungswissen vermittelt, zielt die transzendente Anthropologie auf die Bedingungen der Möglichkeiten von Menschsein überhaupt, und das meint bei Kant den Selbstzweckcharakter, die Würde und die Vernunft des Menschen, die diesen zu unbedingten Maximen seines Selbst- und Weltverhaltens verpflichten. Kant denkt sich „den“ Menschen als eine „Dublette“ (Foucault), als transzendentalen und empirischen Menschen, als Vernunft- und Naturwesen. Die Bestimmung des Menschen liegt darin, frei zu sein, sich selbst Gesetze geben zu können. Autonome Subjektivität kommt nach Kant vor allem im moralischen Denken und Handeln zum Ausdruck. Und sie gilt gleichwohl auch für Menschen, die – wie Kinder – ihre Autonomie noch nicht unter Beweis gestellt haben, die sie vielleicht – wie schwerstbehinderte Menschen – niemals unter Beweis stellen werden, und auch für solche, die sie – wie Drogenabhängige – eine Zeitlang nicht mehr unter Beweis gestellt haben. Denn die Aberkennung der autonomen Subjektivität kommt nach Kant der Aberkennung der Freiheit und damit der Veränderungsfähigkeit des Menschen gleich. Die radikale Freiheit des Menschen als Eigenschaft, seinem Leben eine völlig neue Perspektive zum Besseren zu geben, konstituiert – unterhalb von Gruppen- und Kulturzugehörigkeit – die Achtung, die Selbstachtung und die Würde des Menschen.

An diesen Zusammenhang lässt sich nun die pädagogische Frage stellen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, S. 711). Die ethische Paradoxie der modernen Pädagogik betrifft die Frage nach der Begründung eines pädagogischen Wirkens, das Freiheit und Selbsttätigkeit des Educanden voraussetzen muss, um moralisch zu sein und das in seinem Begriff der Intentionalität in Bezug auf Autonomie zugleich seine ethische Grundlage bedroht sieht. Unter dem Titel der Autonomie kann Erziehung nicht als Optimierungsprogramm auf eine höhere Menschlichkeit hin betrachtet werden, und so spricht Kant in seinen Vorlesungen zur Pädagogik auch nur dann von einer Kultivierung des Menschen im Hinblick auf eine Vervollkommenheit der Mensch-

heit, wenn er auf die „Naturanlagen im Menschen“ abhebt (Kant 1803, S. 700ff.). Autonomie ist ein die Erziehung einschränkendes und bindendes, wenn man so will, selbst-restriktives Prinzip, denn das Gesetz des Erziehers wird der eigenen Autonomie wie der des Educanden nur dann gerecht, wenn es Autonomie – als Selbst- und Fremdaufforderung – intendiert. Dagegen erscheint die Frage, warum Menschen überhaupt autonom sein *wollen*, absurd.

Spricht Kant davon, wie denn die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei, so wird die Unbedingtheit und Absolutheit der kantischen Moral relativiert. Denn hier lässt sich zunächst festhalten, dass Kant nicht von Erziehung im Sinne von Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplinierung (Zucht), Zivilisierung und Moralisierung, sondern lediglich von *Kultivierung*, das meint: Belehrung und Unterweisung spricht, „daß man überall die richtigen Gründe aufstelle, und den Kindern begreiflich und annehmlich mache“ (ebd., S. 754). Der Zwang resultiert nach Kant also nicht aus der (Form von) Erziehung, sondern aus der Unterwerfung unter das Gesetz der öffentlichen Erziehung, mithin daraus, dass man überhaupt öffentlich zur Selbständigkeit erzogen werden muss. Nicht die Unterwerfung unter den Zwang erzieht den Menschen, sondern das Begründen und Begreiflichmachen des Zwangs, denn nur, so Kant, wenn man den Zwang der Gesellschaft „fühlt“, kann man Selbsterhaltung und Unabhängigkeit lernen. Dahinter steht die These, dass ich meine Freiheit nur im Lichte des Gesetzes erkennen kann; gäbe es kein Gesetz der Freiheit, so würden wir Freiheit überhaupt nicht wahrnehmen; gäbe es nur Gesetze, dann gäbe es auch keine Freiheit, sondern bloße Determination.

Interessant an dieser Stelle erscheint, dass der Kantische Hiatus zwischen Partikularem und Gefühlsmäßigen, Wille und Neigung auf der einen und Vernünftigen und Allgemeinen, praktischer Vernunft und Pflicht auf der anderen Seite zwar für den Einzelnen einsichtig gemacht werden muss, doch gleichwohl nicht durch eine „Triebfeder“, d.h. *nicht* anthropologisch, überbrückt werden soll, was Kant so ausdrückt, dass die „reine und mit keinem fremden Zusatze von empirischen Anreizen vermischte Vorstellung der Pflicht [...] auf das menschliche Herz durch den Weg der Vernunft allein [...] so viel mächtign Einfluß [hat], als alle Triebfedern, die man aus dem empirischen Felde aufbieten mag, daß sie im Bewußtsein ihrer Würde die letzteren verachtet und nach und nach ihr Meister werden kann“ (Kant 1785, S. 39). Kant operiert hier mit einer sehr simplen kausalen Erziehungstheorie, die nicht nur die moralische Frage nach der Autonomie, sondern auch die didaktische nach der Mitteilbarkeit einer „reinen Vorstellung“ aufwirft: Denn wie stellt man eine „Handlung der Rechtschaffenheit“ nur in Begriffen vor bzw. wie können die erhabenen Handlungen im Sinne des kategorischen Imperativs als Pflichthandlungen vorgestellt werden, wenn Kinder den kategorischen Imperativ letztlich durch die Unmittelbarkeit des moralischen Gefühls vermittelt bekommen? Widerspricht eine vermittelte Vorstellung des kategorischen Imperativs und die im pädagogischen Kontext angenommene Vermittlung durch das Gefühl nicht jener (reinen) vernünftigen Unmittelbarkeit, die alleine Motivation einer autonomen praktischen Gesetzgebung sein kann (Kant 1788, S. 132)?

Diese Fragen zielen auf die ethische Didaktik eines reinen moralischen Katechismus, der zunächst in der Form eines „doktrinalen Instruments der Tugendlehre“ erscheint; Kant grenzt hier die dogmatische von der dialogischen und diese wiederum von der katechetischen Lehrmethode ab, die darin besteht, dass der Lehrer die Antworten „aus der Vernunft des Lehrlings methodisch auslockt“, um sie dann dessen Gedächtnis „anzuvertrauen“ (Kant 1797, S. 618f.). Die vernünftigen Fragen des Lehrers begrenzen, um nicht zu sagen: unterbinden immer schon das „nicht-vernünftige“ Fragen der Kinder; es gilt lediglich, das richtige Fragen zu lernen (und zu lehren), da die Antwort in Form des kategorischen Imperativs immer schon vorliegt.

5. Anthropologie und Pädagogik

Die pragmatische Anthropologie liefert der Pädagogik kein fertiges analytisches oder handlungsleitendes Modell, das Grund und Ziel der Erziehung, Erziehungserfolge und -misserfolge definiert. Der Projektcharakter der *Anthropologie*, die ein letztlich unerreichbares regulatives Ziel des Weltbürgertums definiert, überlässt der Pädagogik die konkrete Umsetzung für dieses Projekt, gibt ihr mit der Tischgesellschaft und der Weisheit lediglich regulative Bildungsmodelle an die Hand, die als Abbild und Orientierung der Humanität dienen können. Darüber hinaus geht die pädagogische Anthropologie von einem Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können der anthropologischen Voraussetzungen aus: Denn: „Da die Erziehung aber teils den Menschen einiges lehrt, teils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanlagen gehen“ (Kant 1803, S. 699). Nach Kant lassen sich aus anthropologischen Überlegungen nicht unmittelbar pädagogische Theorien und Praxismodelle ableiten, wie umgekehrt aus pädagogischen Programmen nicht zwangsläufig gewisse Menschenbilder resultieren: Es gibt eine Eigenständigkeit anthropologischer wie pädagogischer Erkenntnisse; die pragmatische Anthropologie demonstriert, dass die humane Bestimmung darin liegt, sich der Menschheit würdig zu erweisen, und die Pädagogik hat zu klären, ob und wie sie dieses Ziel umsetzen kann (Zirfas 2004b).

Diese Differenz gilt auch für die *transzendente* Anthropologie, die den Selbstzweckcharakter und die Würde des Menschen betont. Pragmatische und transzendente Anthropologie sind miteinander verschränkt: Die pragmatische bildet die *ratio cognoscendi* der transzendentalen, diese wiederum die *ratio essendi* der pragmatischen Anthropologie. Kant hält Pädagogik und transzendente Anthropologie strikt auseinander, trennt den Menschen als körperliches, sinnliches, instinktgesteuertes Wesen von seiner Vernünftigkeit, Geistigkeit und Moralität. Sein Erziehungsprogramm zielt strikt auf die „natürliche“ Seite des Menschen, und damit auf die Vermittlung eines asketischen, praktischen, gesellschaftlichen und moralischen Wissens, das sich zum Ziel setzt, dem Menschen zu verdeutlichen, dass er aus sich einen vernünftigen Menschen zu machen habe. Letztlich obliegt es dem Einzelnen, ob er seiner Autonomie innewird, und damit die Möglichkeit ergreift, dem Selbstzweckcharakter und der Würde des Menschen in einer weltumspannenden Brüder(-und Schwestern)familie gerecht zu werden.

Bildung, Unterricht und selbst moralische Erziehung und ethische Propädeutik machen den Menschen nicht moralisch, disziplinieren, zivilisieren und kultivieren ihn bloß. Dass der Mensch seine Pflichten erkennt, kann durch keine Pädagogik gewährleistet werden; diese pädagogische Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit sichern allerdings auch die moralische Autonomie des Einzelnen, als Zögling wie als Erzieher, denn beide sind nicht von einer erzieherischen Technik abhängig, sondern vor dem allgemeinen Sittengesetz dafür verantwortlich, wie sie denken und handeln. Die völlige Angemessenheit des moralischen Willens zum Sittengesetz käme einer „Heiligkeit“ (Kant) gleich, die sinnlichen Wesen nicht zukommen kann. Trotzdem hält Kant an dem Postulat fest, dass alle vernünftigen Naturanlagen verwirklicht werden müssen (Kant 1784, S. 35). Es geht ihm hier um eine Charakterbildung, die die Selbstverpflichtung und die dazugehörige Handlung integriert (Kant 1803, S. 748). Du kannst, weil du sollst bzw. weil du ein vernünftiger Mensch bist! Aber ob die Menschen ihre Pflicht tatsächlich erfüllen, ob sie der Würde der Menschheit tatsächlich gerecht werden, kann von keiner Pädagogik gewährleistet werden. Die transzendente Anthropologie bleibt für die Pädagogik eine *terra incognita*. Die pädagogische Praxis ist daher bei Kant an eine pragmatische Anthropologie verwiesen.

Während die transzendente Anthropologie das Ziel der pragmatischen Anthropologie legitimiert, gibt jene mit den Modellen der Tischgesellschaft und dem Weisen der Gattung wie dem Einzelnen handlungsleitende Konzepte an die Hand, die der pädagogischen Praxis einen judiziösen Erwartung und Orientierung verschaffen. Kurz: Werdet weise und speist miteinander!

Literatur

- Althans, B./Zirfas, J. (2005): Die unbewusste Karte des Gemüts – Immanuel Kants Anthropologie der Passivität. In: Buchholz, M.B./Gödde, G. (Hrsg.): Macht und Dynamik des Unbewussten. Auseinandersetzungen in Philosophie, Medizin und Psychoanalyse. Bd. 1. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 70-94.
- Arendt, H. (1996): Vom Leben des Geistes. Bd. 2. München: Piper.
- Blumenberg, H. (1986): Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, H./Böhme, G. (1985): Das Andere der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2001): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Unveröff. Manuskript (frz. Fassung im Centre Foucault, Paris, D 60, 1/2).
- Kant, I. (1784/1982): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. IX. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M. Suhrkamp, S. 31-50.
- Kant, I. (1785/1982): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. VII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982, S. 7-102.
- Kant, I. (1788/1982): Kritik der praktischen Vernunft. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. VII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 103-302.
- Kant, I.: (1790/1982): Kritik der Urteilskraft. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. X. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1793/1982): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XI. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 125-172.

- Kant, I. (1795/1982): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XI. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 191-259.
- Kant, I. (1797/1982): Die Metaphysik der Sitten in zwei Teilen. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. VIII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 303-634.
- Kant, I. (1798/1982): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst (2., verb. Aufl. 1800). In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 395-690.
- Kant, I. (1803/1982): Über Pädagogik. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 691-761.
- Kant, I. (1997): Kants gesammelte Schriften. Hrsg. v. der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 25. Abt. Vorlesungen. Bd. 2: Vorlesungen über Anthropologie. Hrsg. v. der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin: de Gruyter.
- Kleingeld, P. (1995): Fortschritt und Vernunft. Zur Geschichtsphilosophie Kants. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Löwisch, J. (1975): Über den „Fortschritt zum Besseren“. Kants Stellung zum Wert utopischen Denkens. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, S. 19-33.
- Menninghaus, W. (1999): Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spaemann, R. (1983): Unter welchen Umständen kann man noch von Fortschritt sprechen? In: Ders.: Philosophische Essays. Stuttgart: Reclam, S. 130-150.
- Sting, S. (1991): Der Mythos des Fortschreitens. Zur Geschichte der Subjektbildung. Berlin: Reimer.
- Sting, S. (1996): Zwischen Vernunft und Tierheit. Zum problematischen Status von Mensch und Erziehung bei Kant. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 73-105.
- Weckmann, B. (1990): Tugend muß erworben werden, sie kann und muß gelehrt werden. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, S. 335-351.
- Weniger, E. (1929/1952): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Zirfas, J. (2002): Der Fortschritt des Humanen. Geschichtsphilosophische und pädagogische Überlegungen zu Immanuel Kants *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst*. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 11, H. 2: Kants Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag, S. 116-139.
- Zirfas, J. (2004a): Bildung und Ekel. Zur pädagogischen Anschlussfähigkeit eines Gefühls. In: Kliska, D./Schubert, V. (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 160-180.
- Zirfas, J. (2004b): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Zirfas, Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik, Bismarckstr. 1, 91054 Erlangen. E-Mail: joerg-zirfas@paed.phil.uni-erlangen.de

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie

Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik

1. Explizite und implizite Anthropologie, Naturannahmen als pädagogische Handlungsregulative

Johann Gottfried Herder hat sein bildungstheoretisches Konzept sowie seine pädagogischen Überlegungen und Schulreformpläne – wie im 18. Jahrhundert üblich – auf grundlegenden Reflexionen über den Menschen fundiert (vgl. Heise 1998, S. 7ff.). Herders explizierte Anthropologie, seine Vorstellungen über den Menschen als Wesen der Freiheit, Sprache, Geschichte und Kultur sowie die Idee der Humanität als Bestimmung des Menschen finden sich in seinen theoretisch-philosophischen Schriften. Dieser Herder ist weitgehend bekannt.

In diesem Beitrag werde ich dagegen eine andere, kaum beachtete Seite der herderschen Anthropologie zeigen: Es handelt sich um die eher implizite Anthropologie, die sich in den schulpraktischen Texten und in der pädagogischen Praxis Herders präsentiert, wenn man sie nicht nur programmatisch, sondern analytisch liest. Bei dieser impliziten Anthropologie handelt es sich um eine Transformation der allgemeinen anthropologischen Wesensaussagen über den Menschen in eine spezifisch pädagogische Anthropologie, durch die sich pädagogische Praxis begründen lässt. Der sich zwischen expliziter und impliziter Anthropologie zeigende Widerspruch ist theoretisch und in den Konsequenzen für die pädagogische Praxis relevant und erschließt sich, wenn man Herders Schulpraxis und ihre Reflexionen primär als Indikatoren einer eigenständigen „Technologie“ liest, die Herder zur pädagogischen Konstruktion des Menschen entworfen hat.

Während das Anliegen noch unproblematisch ist, pädagogische Praktiken des Umgangs mit Menschen auf ihre implizite Anthropologie hin zu untersuchen, bedarf die Verwendung des Begriffs „Technologie“ im Kontext von Bildungstheorien, die sich vermeintlich dadurch auszeichnen, dass sie anregen statt einzuwirken, einer besonderen Begründung. Bei einem Bildungstheoretiker wie Herder kann man von „Technologie“ selbstverständlich nur sprechen, weil die seit einigen Jahren statthabende Debatte über die Technologie und das Technologiedefizit¹ der Pädagogik einen für die hier beabsichtigte Analyse geeigneten Technologiebegriff anbietet.

1 Bei der Debatte um das Technologiedefizit der Pädagogik und der Debatte um die Pädagogik als Profession handelt es sich um systematisch ähnliche Fragen (vgl. Tenorth 1999; Luhmann/Schorr 1979; Combe/Helsper 1996).

In der für die Pädagogik relevanten Frage nach dem geplanten und steuerbaren Zusammenhang von Lehren und Lernen zeigt sich nicht so sehr ein Technologiedefizit, sondern vielmehr ein Defizit der Technologieanalyse; denn schaut man nicht in der Perspektive eines bildungstheoretischen „Technologieverdikts“ (Luhmann 1981, S. 155), sondern auf die Praktiken der Erziehung selbst, dann können die verwendeten und wirksamen Mechanismen pädagogischer Praxis deutlich gesehen werden (vgl. z.B. Tenorth 2003).

Pädagogische Praxis präsentiert sich in diesen Analysen und Studien weder als kausal-deterministisches, Input-Output-Ergebnisse produzierendes System noch als ohnmächtige Profession, die es gut meint, ohne zu wirken, sondern als eine pädagogische Realität, die in ihren Methoden Zusammenhänge und Wirkungskontexte kennt und sie im Bewusstsein ihrer Aufgabe zwischen Zwang und Freiheit anzuwenden versteht². Nicht das Ignorieren, sondern die Analyse historischer und gegenwärtiger Praxis ist notwendig, um die Logik der Erziehung und die sie rahmenden und regulierenden anthropologischen Prämissen zu untersuchen. Eine solche Analyse bedarf eines weiten Technologiebegriffs, der alle Verfahren umfasst, durch die Lehr- und Lernprozesse systematisch geplant, initiiert, gesteuert und evaluiert werden;³ es handelt sich demgemäß um die „Logik pädagogischer Inszenierung“ (Tenorth 1999, S. 264), die hier untersucht wird. Pädagogik wird als Handwerk und Kunstlehre zugleich verstanden, die dem antiken Technébegriff analog gedacht ist (vgl. Tenorth 1999, S. 266) und die eine operative Dimension impliziert, bzw. durch sie überhaupt erst konstituiert wird (Prange 2005).

Der in diesem Sinne explizierte Technologiebegriff ermöglicht es, die Frage nach der Manifestation einer Anthropologie in Technologien und zwar nicht nur in methodisch intendierten und methodologisch reflektierten Handlungsformen zu beschreiben, sondern an der Gesamtheit ihrer Praktiken die expliziten und die impliziten anthropologischen Grundannahmen zu untersuchen und sie – gerade auch in ihrem Kontrast – in ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis zu verdeutlichen.

Die Gesamtsituation der Pädagogik kann damit, und das ist die methodisch-theoretische Prämisse dieser Analyse, im Fokus der Inszenierung pädagogischer Situationen analysiert werden, so dass neben der expliziten pädagogischen Anthropologie, die nicht explizierte, die implizite Anthropologie, die aber das pädagogische Handeln maßgeblich bestimmt, thematisiert werden kann.

Diese These werde ich an Herders Bildungstheorie und seiner Schulpraxis prüfen. Dazu werde ich zunächst knapp seine explizite Anthropologie, wie er sie in zentralen theoretischen Schriften ausbuchstabiert hat, in ihren Grundannahmen skizzieren. Dem folgt, exemplarisch für seine pädagogische Praxis und ihre Prämissen, eine Analyse der 1781 anlässlich der alljährlichen Examensfeier am Wilhelm-Ernst-Gymnasium in Weimar gehaltenen (vgl. Wisbert/Pradel, in: Herder 1810/1997, S. 840; vgl. Kantzenbach 1992, S. 76)

2 Vgl. zu diesem pädagogischen Grundproblem Kant 1803/1983, S. 711.

3 Tenorth schließt sich in seinem Technikbegriff der Definition von „Unterrichtstechnologie“ durch K. Weltner an. Weltner 1974, S. 607ff.

Schulrede „Von Schulübungen“ (Herder 1810/1997b, S. 402-413).⁴ Die Schulrede wird als pädagogische Programmatik und Inszenierung zugleich auf ihre explizite und implizite Anthropologie, die sich in Inhalt und Form der Rede findet, analysiert.

2. Herders Anthropologie – Grundannahmen⁵

2.1 Mängelwesen – Freiheit – Besonnenheit

Herder konstruiert den Menschen zunächst aus der Differenz von Mensch und Tier, um seine Sonderstellung zu verdeutlichen (Herder 1770/1993, S. 16ff.). Die Mängelwesenstheorie Gehlens hat, wie bekannt, in Herder ihren Vordenker: Der Mensch ist dieser These nach instinktreduziert, er hat keine unmittelbare „Sphäre“ (bei Uexküll im 19. Jahrhundert dann „Umwelt“), in der er instinktgesichert und dadurch verhaltensbestimmt leben kann und er ist in seiner Bestimmung unfestgelegt. Aber: „Lücken und Mängel können doch nicht der Charakter seiner Gattung sein“ (ebd., S. 24) und so ist er von Natur aus in den „Vorzug der Freiheit“ gestellt. „Da er auf keinen Punkt blind fällt und blind liegen bleibt, so wird er freistehend, kann sich eine Sphäre der Bespiegelung suchen, kann sich in sich bespiegeln. Nicht mehr eine unfehlbare Maschine in den Händen der Natur, wird er sich selbst Zweck und Ziel der Bearbeitung.“ (Ebd., S. 26.)

Freiheit wird zum Gegenbegriff von Instinkt; aus dieser Freiheit resultiert zugleich die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbsttätigen Aneignung der Welt, die über den Bildungsprozess des Menschen verläuft. Bildung ist somit der Bezugsbegriff zu dieser Befreiung des Menschen aus der naturalistischen-deterministischen Umwelt. Der fehlende Instinkt wird durch die Fähigkeit der „Besonnenheit“ ersetzt; sie konstituiert den Menschen ganzheitlich in seinem In-der-Welt-Sein (Welter 2003, S. 106ff.). Die Freisetzung des Menschen aus dem Tierreich macht es dem Menschen nötig Erfahrungen zu verarbeiten, d.h. zu lernen, sich die Welt anzueignen und sich dadurch in der Welt verstehend und handelnd selbst verorten zu können. Freiheit und Besonnenheit ermöglichen diesen Weltzugang – Lernen in diesem Sinne ist eine allgemeine anthropo-

4 Herder war seit Beginn seiner Studienzeit mit siebzehn Jahren als praktischer Pädagoge tätig und hat zahlreiche Schulreden gehalten. 1776 wurde er auf Goethes Betreiben von Herzog Karl August nach Sachsen-Weimar-Eisenach berufen und war dort als Oberkonsistorialrat und Superintendent für das gesamte Kirchen- und Schulwesen verantwortlich. In seiner Aufgabe als Ephorus des Weimarer Wilhelm-Ernst-Gymnasium hielt er zu verschiedenen offiziellen Anlässen „Schulreden“.

5 Bei der knappen Skizzierung zentraler Aspekte der herderschen Anthropologie beziehe ich mich hauptsächlich auf die folgenden vier Schriften Herders „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ aus dem Jahr 1770, die wohl bekannteste Schrift von Herder, zweitens auf das Werk „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, die er in den Jahren 1782-1791 verfasst hat und drittens auf die Abhandlung „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“, die Herder in mehreren Fassungen geschrieben hat (1774, 1775, 1777/1778) sowie auf Herders „Briefe zu Beförderung der Humanität“ aus den Jahren 1793 bis 1797, für den theoretischen Kontext insgesamt Welter 2003.

logische Grundtätigkeit des Gattungswesens „Mensch“, aber sie wird in Verbindung mit der anthropologisch begründeten Bildungsnotwendigkeit und der Idee der Besonnenheit, die über die Seelenkräfte kultiviert werden muss, zu einem in der pädagogischen Praxis höchst relevanten für sie allein aber noch nicht hinreichenden Begriff.

2.2 *Sprache*

Erkennen, Denken und Reflexion können bei Herder nur in Sprache stattfinden. Sprache ist bei Herder das zentrale anthropologische Phänomen (Heise 1998, S. 8ff.), denn der Mensch fasst die Welt symbolisch in Sprache, und kann sich dadurch die Welt aneignen (Herder 1770/1993, S. 41ff.). Durch Sprache ist er fähig zu Reflexion und Selbstreflexion, da er die Welt und sich selbst symbolisch vergegenständlichen kann, wodurch er sich in einen Selbstbezug zur Welt setzt. Durch die Sprache hat der Mensch zudem Geschichte, da er durch die Symbolisierung in Sprache nicht unmittelbar an das Hier und Jetzt gebunden ist, sondern sich eine Vergangenheit, die symbolisch in Sprache präsent bleibt, vergegenwärtigen und sich einen Plan der Zukunft entwerfen kann.

Von pädagogischer Brisanz ist die herdersche Sprachphilosophie, weil sich dem Menschen durch Sprache eine konkrete Weltansicht sozial vermittelt, in der sozialisationsrelevante Aspekte, wie z.B. kulturelle Wertsysteme transportiert werden – dennoch erschließt sich hier noch nicht zwangsläufig die Notwendigkeit von Erziehungsprozessen.

2.3 *Erziehung – Geschichte – Kultur*

Die Erziehungsnotwendigkeit resultiert bei Herder erst aus der Unfertigkeit des Säuglings und seiner Verwiesenheit auf die Versorgung und den Kontakt mit den Eltern; dies sind die Voraussetzungen menschlichen Lernens. Die Anthropologie, bei der es um den Menschen als Gattungswesen geht, wird durch die Idee der Erziehungsbedürftigkeit und ergänzend durch die der Bildsamkeit zu einer pädagogischen Anthropologie. Aus dem Mangel wird der Vorzug, ja das Glück erzogen zu werden; denn in der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Menschen dokumentiert sich eine „List der Natur“: „Eben deswegen kommt der Mensch so schwach, so dürftig, so verlassen von dem Unterricht der Natur, so ganz ohne Fertigkeiten und Talente auf die Welt, wie kein Tier, damit er, wie kein Tier, eine Erziehung genieße und das menschliche Geschlecht, wie kein Tiergeschlecht, ein innigverbundenes Ganze werde.“ (Herder 1770/1993, S. 97). Die allgemeine Idee der Bildsamkeit als Prämisse der Selbsttätigkeit wird zur Erziehungsbedürftigkeit gewandelt und verweist so nicht nur auf die soziale Angewiesenheit des Menschen in seiner Entwicklung, sondern auch auf die Notwendigkeit von Erziehung – und damit in der Struktur auf ein asymmetrisches Verhältnis. Der Mensch bedarf der anderen und ist auf die unterstützende Gemeinschaft und auf Erziehung angewiesen. Lernen wird nun im konkreten sozialen Kontext gedacht. Sprache, Kultur, Indi-

vidual- und Menschheitsgeschichte sind nur durch Erziehung möglich – so Herders Position, wie die der Aufklärung insgesamt. Der Mensch bedarf der Gestalt und der Gestaltung einer Kultur, die ihm die unmittelbare Gesicherheit in der Natur ersetzt. Diese kulturelle Welt ist zugleich eine soziale und historische. Sie entsteht im gemeinschaftlichen Miteinander und wird durch Erziehungsprozesse an die nachfolgende Generation tradiert, was den Vorteil hat, so Herder, dass jedes Individuum auf ein Erfahrungsrepertoire zurückgreifen kann und in die sozial-kulturelle Welt durch Erziehung eingeführt wird (Welter 2003, S. 205ff.). Der Einzelne steht deshalb zugleich in der Kette der Generationen der Menschheit (Herder 1782-1791/1989, S. 338ff.), wobei jeweils die Geschichte der Vorfahren tradiert und produktiv in die eigene Welt verwandelt wird. Die allgemeine Historizität des Gattungswesens „Mensch“ wird hier von Herder in Individualgeschichte(n) transformiert, die der Erziehung bedürfen.

2.4 *Vis activa – Individualität*

Herder versteht den Menschen und sein Leben in Anlehnung an die leibnizsche Monadologie zum einen als eine *vis activa* (Leibniz 1714/1990), die in allen Akten schöpferisch-aktiv und produktiv tätig ist; zum anderen nimmt Herder den spinozistischen Gedanken der Mikro-Makrokosmos-Idee in seine Individualitätskonzeption auf (vgl. Seidel 1994, S. 45ff.; Spinoza 1677/1976). Der Aneignungsprozess der Welt verläuft nicht rein aufnehmend und perzeptiv, sondern kreativ anverwandelt. Bildung ist demnach ein schöpferischer, lebenslanger Prozess, den das Individuum selbsttätig in Auseinandersetzung mit seiner sozialen und kulturellen Umwelt gestaltet (Herder, 1774/1994, S. 343ff.; ebd., S. 36ff.; ebd., S. 1112). Das anthropologische Verständnis des Menschen als „Individualität“ verschränkt die Gattungsebene mit der individuellen Lern- und Lebensgeschichte, denn nur in ihr kann sich Individualität zeigen – auch wenn sie per se im Bildungsprozess auf Selbsttätigkeit angelegt ist.

2.5 *Bildung – Vervollkommnung – Humanität*

Pädagogisch höchst bedeutsam in der herderschen Anthropologie ist die Sinnbestimmung des Menschen, die in der Humanität liegt (vgl. Irmscher 2001, S. 138). Humanität bedeutet für Herder den Ausgangspunkt und die Zielbestimmung der Bildung des Menschen – das heißt, sie bestimmt den Menschen in seinem Sein als Gattungswesen und in seinem Werden als Individuum, im Prozess seiner Selbstkonstitution, in seinem Bildungsprozess. Bildung ist demnach Menschwerdungsprozess mit einem emphatischen, ethischen Telos, das jedoch von Herder nicht spezifischer gefasst wird, als dass er von Humanität spricht, die sich in differenten geschichtlich-kulturellen Ethosformen zeigt (Herder 1793-1797/1991). Bildung zur Humanität bedeutet bei Herder einerseits die Verwirklichung und Vervollkommnung der jeweils spezifischen Individualität und andererseits die Realisierung allgemein-menschlicher Kräfte wie z.B. Besonnenheit, Mitge-

fühl, Gerechtigkeitsempfinden, ästhetisches Gefühl, die im Bildungsprozess kultiviert werden sollen und die ihn unter der Prämisse der Humanität moralisieren (ebd., S. 148, S. 164f.). Das Gegenteil dieses Prozesses wäre der „Barbar“, der sich der Pflicht und Aufgabe, sich zur Humanität zu bilden und sich als Individuum und als Teil der Menschheit zu vervollkommen, entzieht. Die Pflicht der Vervollkommenung zur Humanität führt in Herders pädagogischer Wendung – wie gezeigt wird – zur humanen Verpflichtung der Gesellschaft, das Individuum pädagogisch zu fördern und zu leiten. Diese gesellschaftliche Aufgabe evoziert pädagogische Erfindungskraft um den aus ihr resultierenden Technologiebedarf einzulösen.

3. „Von Schulübungen“ als Technologie

3.1 Die Schulrede als Untersuchungsgegenstand

Die Schulrede „Von Schulübungen“ (Herder 1810/1997b, S. 402-413) eignet sich besonders zur Untersuchung der vorliegenden Thesen, denn sie enthält erstens Aspekte der expliziten Anthropologie, die Herder zweitens auf seine Lebensaltertheorie auslegt, wodurch er sie verzeitlicht und pädagogisiert. Die Lebensaltertheorie zeigt sich als implizite pädagogische Anthropologie, die aus dieser Transformation entsteht. Drittens folgert Herder aus dieser pädagogischen Wendung seiner Anthropologie Prinzipien und Praktiken pädagogischen Handelns und Einwirkens. Die Inszenierung der Rede, wie Herder sie hier konstruiert, verdeutlicht schließlich selbst noch seine pädagogisch-anthropologische Technologie.

3.2 Übung als Weg zur Vollkommenheit

In der Rede wird der Übung eine exponierte Bedeutung für den Lernprozess des Menschen zugesprochen. Herder beginnt mit der Idee der Vollkommenheit des Menschen, die er durch Lernen anstreben soll und entsprechend eröffnet eine zentrale These über den Wert der Übung die Rede: „Übung ist die Mutter aller Vollkommenheit“ (ebd., S. 402). Damit impliziert er nicht nur, dass Vollkommenheit möglich ist; Vollkommenheit wird auch zugleich als ideale Ziel-Konstruktion zum motivierenden Faktor, Übung der Weg, der eingeschlagen werden muss.

Die Übung wird als Mutter vorgestellt, demnach mit einer prägnanten Metapher eingeführt. Dies eröffnet dem Zuhörer eine sinnlich-konkrete Assoziation und die Verbindung mit einer grundlegenden menschlichen Erfahrung, die entweder positive Erinnerungen oder ein Sehnen nach der guten Mutter ermöglicht. Nur die Übung bringt, wie die Mutter das Kind, demnach die Vollkommenheit zur Welt und wird zur grundlegenden Notwendigkeit, um sich selbst in seinen Möglichkeiten maximal zu verwirklichen. Herder verweilt ansonsten in der Metaphorik noch beim Allgemeinen, die durch Übung zu erstrebende Vollkommenheit wird hier noch nicht spezifiziert.

3.3 Die Transformation des Lernbegriffs

„Mutter“ allein scheint ihm für die metaphorische Unterstreichung der Übung nicht genug: „Sie muß also auch die Gehülfin, die treue Gefährtin jedes Lernens sein oder es ist zu besorgen, das Lernen selbst werde einem großen Teil nach unnütz“ (ebd.). Der Lernbegriff wird aus diesen wertgeladenen Beziehungsmetaphern als ein Lernen fürs Leben konstruiert, und die Unabdingbarkeit der Übung für den Lernprozess wird durch die Aussage, dass ein Lernen ohne Übung größtenteils unnütz sei, unterstrichen. Herder verbindet hier zunächst seinen Lernbegriff grundlegend mit der Übung, denn Lernen ist einerseits lebensnotwendig, taugt aber andererseits nur, wenn es mit Übungen einhergeht. Im Verlauf der Rede transformiert Herder seinen allgemeinen anthropologischen Lernbegriff in einen anthropologisch-pädagogischen. Denn Lernen ist im Kontext der herderschen Anthropologie ein Zentralbegriff, da der Mensch in allen seinen Lebenssituationen letztlich lernt, weil er Erfahrungen verarbeitet und sich die Welt, in der er sich bewegt, lernend aneignet und nur durch Erfahrungsverarbeitung, Kontextualisierung und Sinnkonstruktion in ihr handeln kann. Dieses allgemeine Lernverständnis ist hier nicht intendiert, sondern es handelt sich im engeren Sinne um ein Lernen, das sich systematisch und artifiziell herbeiführen und konstruieren lässt. Dieses Lernen bedarf der Erfahrung eines professionellen Pädagogen und der Schule als Institution, denn die Erreichung des Ideals der Vollkommenheit darf nicht dem autodidaktischen Zufall überlassen werden. „Sehr ausgezeichnete Menschen bilden sich ohne Lehrer; es ist aber übel, wenn insonderheit zu unsrer Zeit sich alles ohne Lehrer bilden und oft nur durch seine Unförmlichkeit ausgezeichnet sein will“ (ebd., S. 409). Der in dieser Verwendung befindliche Begriff des Lernens kann als Transformation seiner alltäglichen und allgemeinen Bedeutung in einen bestimmbar-pädagogischen-schulpädagogischen Raum verstanden werden, also vom alltäglichen und allgemeinen in einen speziell pädagogischen Kontext.

3.4 Pedant vs. Gebildeter als Bildungsziel

Herder differenziert nun im Folgenden zuerst, was er unter Übung nicht verstanden sehen möchte und grenzt die implizite positive Bedeutung des Begriffs von einer explizit thematisierten negativen Bedeutung ab. Er bezieht sich dabei auf den – seit Montaigne bekannten – Negativbegriff zur richtigen Lehrform, auf den Pedanten. Somit greift Herder die mögliche negative Assoziation auf. Indem er sie thematisiert und den Begriff der Übung gleichzeitig in einen impliziten positiven Bedeutungshorizont einbettet, entschärft er etwaige Einwände. Dadurch erzeugt er eindeutig eine Abgrenzung zu einem negativen Bild eines Lern- und Übungsprozesses, in dem der Lernende zu keinem produktiven Umgang mit den Dingen gelangt. Die deutlich negative Darstellung eines Lernprozesses, den keiner wollen kann und der an dem herderschen Ziel, der Bildung an der Sache zu Selbstvervollkommenung und Selbstbestimmung und einem kreativ-produktivem Umgang mit Welt scheitert, führt zu der Frage, welche Form der Übung einen positiven Lern- und Bildungsprozess initiieren kann?

„Soll aber dieser Name [Einfügung N.W: des Pedanten] soviel bedeuten, als einer, der viel lernt und nichts anwenden kann, der viel lieset und nichts auszusprechen vermag, der das Beste lieset und nichts hervorzubringen weiß, was nur von weitem ans Gute, geschweige ans Beste reichte; bedeutets einen, der auch die Tatvollsten Sachen untätig, d.i. ohne praktisches Urteil und Überlegung lieset, der von jeder Anwendung, von jeder Sache des Geschäfts fern, unbiegsam, rasch in seinem Urteil, aber auch so unüberlegt als rasch, so unbekannt mit jeder Schwierigkeit und Behülflichkeit zu leben, als in Namen und Bildern der Dinge gelehrt ist: freilich, so hätte der Vorwurf mehr auf sich, und es wäre auf alle mögliche Weise Rücksicht darauf zu nehmen, daß junge Leute nicht in diesen Pedantismus von Worten ohne Sachen, von Lernen ohne Anwendung, ohne Übung verfielen.“

Hier demonstriert er regelrecht die Intention des von ihm erwünschten Übungsprozesses, der zur Fähigkeit von Eigentätigkeit und Selbstdenken führen soll. Herder verdeutlicht den Aspekt der Anwendung als Ziel eines gelungenen Lernprozesses durch die Darstellung des Gegenteils. Die Übung in diesem Sinne impliziert aber nicht bloß eine Sachorientierung, sondern einen für den Lernenden sichtbaren Selbstbezug und eine Selbstaktivität im Umgang mit den Dingen: Nicht den wissenden Pedanten, sondern den handlungsfähigen Gebildeten stellt Herder in dieser Rede seinem Publikum als pädagogisches Lernziel vor. „Vollkommenheit“ bezieht sich demnach auf eine personale Qualität (nicht auf ein spezifisches Können), die als bildungstheoretisches Ideal in der Idee der Vervollkommenung anthropologisch angelegt ist – wodurch Herder seine explizite Anthropologie pädagogisch nutzen kann.

3.5 Die Lebensaltertheorie als zeitliche Ordnungsstruktur von Lernprozessen

Nach der begrifflichen Klärung folgt die anthropologisch-pädagogische Kontextualisierung der Übung und ihre Begründung in zwei Denkfiguren: Erstens wird die Idee der Bildsamkeit von Herder ins Spiel gebracht und zweitens die Idee der Lebensalter, als deren Teil er eine Anthropologie der Jugend skizziert (Herder 1810/1997b, S. 402f.). „Die Jugend hat einen Überfluß von gutem Willen und Mut, sich zu üben, in allerlei zu üben; und die allgemeine Erfahrung zeigt, daß man in diesem Lebensalter durch Tage weiter kommt, als sonst durch Jahre, daß was man jetzt lernt, auch üben, auch treiben lernt, man nie vergesse, ja wenn ich so sagen darf, an jeder guten Übung eine Form erhalte, in die man Zeitlebens andre schlage, Gedanken, Kräfte, Übungen, Tätigkeiten immer nur nach der Art modle, wie man in der Jugend wirken gesehen und selbst gewirkt hat“ (ebd., S. 403). In dieser Textstelle wird die Verzeitlichung und Pädagogisierung einer Anthropologie der Bildung in eine Anthropologie der Jugend, und zugleich in eine pädagogische Anthropologie deutlich. Das systematische Gelenkstück stellt die Bildsamkeit dar, die in Verbindung mit der Anthropologie der Lebensalter besondere Lernphasen im Leben sequenziert, aus denen im nächsten Schritt eine spezifische Bildungsverpflichtung auf Seiten der Lernenden und eine Bildungsverantwortung auf Seiten der Erziehungsbeauftragten abgeleitet wird. Der Pädagoge wird in diesem Kontext beiläufig

eingeführt und in seiner Vorbildfunktion thematisiert, da die Jugend nicht nur durch eigene Tätigkeit in ihren Strukturen geformt wird, sondern ebenfalls indirekt durch Beobachtung und Nachahmung, denn neben der Eigentätigkeit ist es ebenso entscheidend „wie man in der Jugend wirken gesehen“ hat (ebd.). In seiner Lebensaltertheorie, die er vor allem im „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ (Herder 1810/1997a) ausgearbeitet hat, wird Herders phasenspezifische Ordnung von Lernprozessen deutlich. Der Mensch ist zwar lebenslang bildungs- und lernfähig, aber wie auch in der Rede „Von Schulübungen“ deutlich wird, ist es die Lebensphase Jugend, die sich besonders für Lernprozesse eignet. Damit eröffnet Herder die Zeitdimension von Lernprozessen und spricht der Jugendphase einen besonderen Wert zu.

In dieser Rede ermutigt und warnt Herder zugleich. Die Jugend muss als Lernphase genutzt werden, da sich hier grundlegende psychische und kognitive Strukturen im Menschen bilden, die zeitlebens bestehen. Er eröffnet hierbei einen Optimismus, den er in Begriffen, wie Überfluss und Mut zum Ausdruck bringt und zeigt die enormen Lernchancen auf, die in dieser Lebensphase liegen. Herder motiviert durch die Möglichkeiten, die jeder Jugendliche in dieser Zeit zur Verfügung hat und motiviert zu einer Haltung dem Lernen gegenüber die mit „Carpe diem“, nutze den Tag, bzw. die Lebensphase Jugend, zu beschreiben ist.

Betrachtet man die Situation, in der die Rede gehalten wird, nämlich zum jährlichen Abschlussexamen, sollen sich die anwesenden Schüler für das nächste Jahr aufgerufen fühlen die Bedeutung der Zeit zu schätzen und sie zu nutzen.

3.6 *Der Bildungsauftrag als Legitimation pädagogischer Einwirkung*

Wenn die Lebensphase Jugend eine solche Bedeutung hat, darf man sie nicht dem Zufall überlassen, sondern es entsteht Lenkungs- und Kontrollbedarf. Die Wertung des Jugendalters als herausragende potente Lernphase erzeugt und legitimiert Kontrollphantasien, die in pädagogisches Handeln umgesetzt werden sollen. „Wenn dies Alles ist, (und es ist unwidersprechlich) so sind Übungen bei der Jugend mit Argusaugen zu bewachen und mit Vaterblicken zu übersehen und zu lenken [...], man wird den Acker nicht nur besäen, sondern auch bearbeiten, daß er gewisse und schöne Früchte trage“ (ebd.). Dieses Zitat stellt den Übergang zum pädagogischen Handeln dar. Bisher wurden Aspekte der allgemeinen Anthropologie verzeitlicht und in eine pädagogische Anthropologie transformiert. Nun folgt Herders Pädagogik im engeren Sinne und es zeigen sich zugleich die Widersprüche zu seiner allgemeinen Anthropologie der Bildung: Freiheit versus pädagogische Kontrolle, Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung, Selbsttätigkeit versus schulisch definierte Aufgaben. Pädagogisch relevant sind für Herder die pädagogische Ordnung der Welt und die inhaltliche Ausrichtung von Zeitstrukturen, der pädagogische Einfluss von Eltern und Lehrern und die pädagogischen Praxen, in denen das systematisierte Lernen der Schüler geschieht.

An die Eltern richtet sich die Aufforderung, die Studien und Tätigkeiten der Jugendlichen zu unterstützen, zu fördern und zu kontrollieren. Diese Aufgabe soll mit Vater-

blicken getätigt werden, der Lehrer muss in der Schule diese Aufgabe übernehmen, die Übungen leiten und kontrollieren. Die Selbsttätigkeit des Jugendlichen, noch nicht als legitim anerkannt, kann nicht soweit gehen, dass er sich seine Studien selbst wählt oder sich entscheidet untätig zu sein. Eltern und Lehrer werden zu Agenten des Bildungsauftrags im Dienste der Bildung, des Jugendlichen, des Staates, der Hoffnungen für die Zukunft. Implizit spricht Herder zugleich eine Warnung aus: Lernprozesse können scheitern, wenn sie sich nicht in der Frage nach dem „Wie“ und „Was“ an Personen orientieren, die einen Erfahrungsvorsprung haben und demnach Lernprozesse leiten und bewerten. Die Selbsttätigkeit des Jugendlichen findet im Rahmen der häuslichen und schulischen Aufsicht statt. Herder greift zwar mit dem Bild des besäten und bearbeiteten Ackers das romantische Bild des Wachstums durch den Begriff des Besäens auf, modifiziert diesen jedoch eilig, indem gleich die „Härte“ des Prozesses im Begriff des Bearbeitens eines Ackers thematisiert wird. Der Jugendliche darf sich nicht selbst überlassen werden, seine Selbsttätigkeit findet in dem vordefinierten Rahmen des „Wie“ der Übung und des „Was“ der Inhalte und Gegenstände statt. Die innere Form findet der Jugendliche an den durch den Lehrer und Erzieher definierten und bewerteten Gegenständen. Der Lehrer nimmt deutlich kontrollierenden Einfluss auf den Jugendlichen, indem er die Übungen bestimmt und zudem den Eltern, wie in dieser Schulrede, pädagogischen Rat erteilt. Der Jugendliche findet im Idealfall seine innere Form, die pädagogisch gewollt und die in einem vordefinierten gewerteten Rahmen verortet ist.

3.7 Die Übungen und ihre Prinzipien

Herder spezifiziert nun die Übungen auf die engere und hier implizit gemeinte Bedeutung der Schulübungen und den Lernkontext, in dem der Jugendliche in der Schule steht, und benennt vier Schulübungen, die er für sinnvoll und nützlich hält. Hierbei bestimmt er die Prinzipien der jeweiligen Aufgabe und die Inhalte, auf die sich die Formen der pädagogischen Übung beziehen. Die vier Schulübungen, die Herder unterscheidet, zeigen – bei konstanter Geltung von Kontrollmechanismen – eine aufsteigende Linie, vom Rezipieren hin zu vermehrter Selbsttätigkeit und zunehmender Ablösung vom Lehrer.

3.7.1 Das Prinzip der Aufmerksamkeit und die Übung des Rezipierens

Das erste Prinzip, das ihm als das grundlegende erscheint, ist die Aufmerksamkeit, die durch die Tätigkeit des Rezipierens geübt wird. Die Aufmerksamkeit bleibt an die Person des Lehrers und seinen Vortrag gebunden, die Jugendlichen werden aufgerufen, sich die Inhalte zwar innerlich anzuverwandeln, wie es im Terminus Herders heißt, aber sie bleiben doch in einer eher rekonstruierenden Haltung dem Vortrag des Lehrers gegenüber, denn sie sollen „Nachschreiben aus dem Munde des Lehrers“ (ebd., S. 405); trotzdem sind Aspekte der Selbsttätigkeit enthalten, denn die Schüler sollen sich zugleich die Hauptsätze des Vortrags notieren und sich die Frage nach der Intention des Vortrags

stellen und zudem die Gedanken in eigenen klaren Worten wiedergeben können. Die grundlegende Dimension der Aufmerksamkeit liegt hier jedoch in der Aufforderung an den Lehrer, einen lebendigen Vortrag zu bieten, der es dem Jugendlichen erlaubt, innerlich so angeregt zu werden, dass bei ihm ein begeistertes Interesse geweckt wird, in dem – statt des „stupor scholasticus“ – alle „lebendigen, wirksamen Seelenkräfte“ (ebd. S. 404) angesprochen werden. Das bedeutet, dass der Vortrag sinnlich, emotional und kognitiv zugleich sein muss, um eine Emphase beim Jugendlichen zu wecken. Der Emphase-Begriff liegt nahe, da Herder mit Metaphern wie „Flamme steckt Flamme“ an oder der Jugendliche sei „leicht entzündbar“ argumentiert. Dieses der Lernform des Jugendlichen parallele Muster der Lehrerarbeit fordert vom Lehrer, einen Interesse weckenden, die intrinsische Motivation des Schülers ansprechenden Unterricht zu gestalten; eine kritische Distanz zu den emphatisch vermittelten Inhalten des Lehrers als prinzipielle Möglichkeit bleibt in diesem ersten Prinzip ausgeschlossen, ebenso wie die Förderung der selbstständigen Urteilsfähigkeit des Schülers.

3.7.2 Das Prinzip der „Nacheiferung“ und die Übung der Übersetzung

Die zweite Schulübung betrifft Übersetzungsarbeiten klassischer Sprachen und Autoren und ist weitgehend analog zum Prinzip der „Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 408) konzipiert. Die Differenz liegt vor allem darin, dass es nicht mehr direkt und unmittelbar die Inhalte des Lehrers sind, mit denen sich der Schüler beschäftigt, sondern es handelt sich um Texte und damit Inhalte anderer Autoren. Es zeigt sich, dass der Lehrer die Inhalte und die konkreten Übungen zwar noch bewertet und auswählt, die Schulübung aber nun von der Person des Lehrers und seiner Rede auf alternative Texte und Autoren überführt wird, d.h. auf einen in diesem Sinne vom Schüler distanzierten „Lehrer“, der in keinem konkreten Interaktionszusammenhang mit ihm steht. Dennoch drückt sich im herderschen Prinzip der „Nacheiferung“ die Bedeutung des Vorbildes aus, der Schüler strebt in seiner Übersetzung dem Stil und der Sprachbeherrschung des klassischen Autors nach und bekommt – ganz im Sinne der herderschen Sprachanthropologie – über die Sprache eine Weltansicht vermittelt, deren inhaltliche Reflexion in dieser Übung unthematisiert bleibt. Beim Lehrer liegt demnach eine große Verantwortung für die Wahl der Autoren und der damit durch „Nacheiferung“ vermittelten Inhalte.

Trotz aller Kompatibilität der Texte mit der pädagogischen Intention des Lehrers und obwohl der Schüler die Übersetzungsarbeiten noch analog repetitiv vollzieht, wie in der ersten Schulübung, erhält der Schüler einen erweiterten Denkhorizont und die Chance, die zumindest optional gegeben ist, sich freier, das heißt hier selbsttätiger und vom Lehrer unabhängiger in fremden Denkwelten zu bewegen.

3.7.3 Das Prinzip der Selbsttätigkeit und die Übung der eigenen schriftstellerischen Arbeit

In der dritten Schulübung, den schriftstellerischen Arbeiten wird das Prinzip der Selbsttätigkeit zum zentralen Aspekt der Übungen. Der Schüler wird freigesetzt eigene Arbeit

ten zu versuchen. Dennoch versucht Herder die Schüler dazu zu motivieren, den Lehrer nicht als Kontroll-, sondern als Vertrauensperson zu betrachten und ihm alle Arbeiten vorzulegen, so dass sie implizit dennoch in ihrer Selbsttätigkeit einer letzten Instanz, den Lehrern unterliegen und sich von ihnen zwar kontrollieren, aber freiwillig kontrollieren lassen. „Ob schlimm oder gut gelesen wird? ob Schlimmes oder Gutes? das ist die Frage; und wie kann man das wissen, wenn nichts davon zum Vorschein kommt, [...]. Wie angenehm wäre es der fürstlichen Schuldeputation, wenn wir am letzten Tage des Examinis kleine Aufsätze auf dem Tische fänden [...]“ (ebd., S. 409).

Das Prinzip der Selbsttätigkeit nimmt in den ersten drei Weisen der Schulübungen zu, dennoch zeigt sich, dass Selbsttätigkeit letztlich im Rahmen der institutionalen Kontrolle des Lehrers stattfindet. Die Kontrolle durch den Lehrer wird inhaltlich als ein väterliches, ein anregend vorbildhaftes und ein freundschaftlich-vertrauensvolles Verhältnis konstruiert.

Das Verhältnis von Heteronomie und Autonomie wird in den verschiedenen Weisen implizit thematisiert und als Zunahme von Freiheitsräumen und der Selbsttätigkeit konstruiert. Zunächst hat der Jugendliche sich an den Inhalten und den Formen des Lehrers und der von ihm vermittelten Inhalte zu orientieren, um daran seine innere Form zu gewinnen, in der er dann selbständig denken und urteilen soll. Die betonte Selbsttätigkeit des Jugendlichen darf nicht als Freiheit von der leitenden und bewertenden Autorität des Lehrers verstanden werden, sondern bleibt eng an die Autoritätspersonen der Eltern und Lehrer gebunden.⁶ „Gesetzt der Lehrling brauchte auch fremde Gedanken; er braucht sie doch, wird mit ihnen also bekannt, macht sie sich auf gewisse Art zu eigen, und endlich der gute, wachsende, der selbstdenkende Lehrling wird immer weniger fremde Gedanken zu brauchen suchen, wird sie wenigstens neu einkleiden und also auch bei jedem Diebstahl etwas lernen“ (ebd., S. 411). Der Jugendliche gewinnt über die Aneignung des Fremden, d.h. über äußere Struktur und Inhalte, innere Struktur und Inhalte. Aus Herders in der Rede formulierter pädagogischer Sorge folgt fast konsequentialistisch die Notwendigkeit solch enger pädagogischer Maßnahmen, denn allein „Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben“ (ebd., S. 409).

3.7.4 Das Prinzip des „Wetteifers“ und die Übung der „Disputierkunst“

Die letzte Schulübung des herderschen Gymnasiums ist die „Disputierkunst“; durch sie sollen sich die Jugendlichen „in Schnelligkeit der Gedanken und Scharfsinn des Ausdrucks übertreffen“ (ebd., S. 412). In dieser Schulübung wird der Jugendliche am weitesten in die Selbsttätigkeit freigesetzt. Dennoch bleibt die Formulierung „Schnelligkeit des Gedankens“ und der „Scharfsinn des Ausdrucks“ recht formal, so dass ein Selbstdenken von Inhalten und ein eigenständiges Urteil vielleicht von Herder intendiert sein mag, sich in der Beschreibung dessen, was er unter Disputierkunst versteht, eher an an-

6 Gerade in dieser pädagogischen Kontrollfunktion besteht die Nähe zum Disziplin-Verständnis von Bueb (2006).

tike Formen der Rhetorik anlehnt, die die Rede selbst und weniger ihre Inhalte zum Ideal hat. Dennoch, Herder hofft, dass die Schüler gerade durch die „Disputierkunst“ einerseits eine letzte Vorbereitung für die Akademie erhalten und andererseits ihre Tätigkeiten nun selbst sinnvoll gestalten, denn durch das Prinzip des Wettstreits soll sich neben der (insbesondere im ersten Prinzip geweckten) intrinsischen die extrinsische Motivation verstärken, so dass sich die „Jünglinge“ untereinander spielerisch messen und sich privat zum „Disputieren“ treffen, statt „Tobak“ zu rauchen und Karten zu spielen, d.h. sich nun auch selbst kontrollieren (ebd.).

3.8 Die Rede als Gesamtinszenierung

Die Gesamtinszenierung der Rede ist selbst pädagogisch, an ein heterogenes Publikum gerichtet und will alle überzeugen. Herder spricht zu Schülern, Eltern und Lehrern, seine Rede bedarf demnach der rhetorischen, argumentativen und inhaltlichen Form, die von den verschiedenen Zuhörergruppen erfasst werden und diese erreichen kann. Dies gelingt ihm durch die Verwendung von Metaphern und Bildern, anthropologischen Argumentationen als Möglichkeiten der Selbstinterpretationen sowie inhaltlicher Bezüge auf die Lebenswelten und Zukunftswelten der Jugendlichen. Herder inszeniert die Schulrede aufgrund der verwendeten „starken“ und sinnlichen Bilder mit emphasie-render Intention.

Herder erzeugt durch die Entgegensetzung von Scheitern und Gelingen im Bildungsprozess, durch große Vorbilder und emotional getönte, sinnliche Bilder und Beschreibungen eine Identifikationssituation, bei der dem Zuhörer, rhetorisch offen, aber sachlich ohne die Chance des Widerspruchs, man könnte sagen, vermeintlich die Wahl bereitet wird sich für den gelingenden und damit an pädagogisch professionell geleitete Übungen gebundenen oder für den scheiternden Lernprozess zu entscheiden.

Hierbei dient ihm seine explizite Anthropologie, indem sie als Merkmale von Natur und Bestimmung des Menschen erweitert und bewertet die bildhafte Entgegensetzung von Entsprechung der Menschlichkeit und Realisierung des individuellen Vermögens und dem „Barbar“, der die Zeit nicht zu nutzen weiß und sich nicht zur Selbst- und Menschwerdung in den Lern- und Bildungsprozess begibt, bewirkt. Die explizite Anthropologie gewinnt in Kombination mit der Struktur und Rhetorik der Rede eine disziplinierende Funktion – als moralischer Aufruf zur Bildungspflicht.

Resumée

Durch die Kontrastierung der expliziten Anthropologie mit der durch die Analyse verdeutlichten impliziten Anthropologie und der pädagogischen Mechanismen haben die Thesen ihre Konkretion erfahren:

In der expliziten Anthropologie Herders ist der Mensch ein Wesen der Freiheit, Sprache, Geschichte, Kultur und Vollkommenheit. Seine mangelnde naturale Verfasst-

heit kompensiert der Mensch durch seine Bildsamkeit, so dass er sich die Welt durch Lernen aneignen kann. Diese Praxis des Lernens ist aufgrund der anthropologischen Idee der Individualität und Aktivität des Menschen durch das Prinzip der Selbsttätigkeit geleitet und der Lernbegriff bleibt allgemein im Verständnis der Erfahrungsverarbeitung und Weltaneignung verankert. Die pädagogischen Praktiken, die hieraus resultieren, sind die der Freisetzung des einzelnen zu seinem selbst-gesteuerten Lern- und Bildungsprozess.

In der impliziten Anthropologie, die eine im engeren Sinne pädagogische Anthropologie ist, verzeitlicht Herder die Idee der Vollkommenheit, die sich in dem Begriff der Humanität als Ausgangspunkt des Gattungswesens Mensch darstellt, zur Vervollkommenung des Menschen, die nun sein Ziel bestimmt. Damit transformiert er den allgemeinen Lernbegriff in einen pädagogischen. Der Mensch wird in einem auf Soziabilität angewiesenen Entwicklungsprozess gesehen, mehr noch: er bedarf wegen seiner Erziehungsbedürftigkeit der pädagogischen Führung, die sich in einer asymmetrischen Beziehungsstruktur manifestiert. Zudem werden die Seinsaussagen über den Menschen nun in Werdensaussagen transformiert, deren Geltung nicht von Natur, sondern von Erziehung abhängig wird. Diese Werdensaussagen finden ihren manifesten Ausdruck in der Anthropologie der Lebensalter, wie Herder sie erstmals in seinem „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ (Herder 1810/1997a, S. 11-126) entwirft. Die Statik der Wesensaussagen der expliziten Anthropologie wird dynamisiert; aus dem Menschen als Wesen der Geschichte, wird der geschichtliche Prozess des einzelnen. Der Mensch befindet sich in lebensgeschichtlicher Entwicklung und ist hierin auf den Erzieher angewiesen. Das Ziel liegt im Menschwerdungsprozess zu Vollkommenheit und Humanität, das jedoch nur durch Erziehung erreicht werden kann. Die Zuschreibung der Bildsamkeit des Menschen wird mit der Notwendigkeit der Erziehungsbedürftigkeit verknüpft. Aus der Freisetzung des Menschen zum Lernen, wird kulturell verordneter Lernzwang. Der Begriff des Lernens wird verengt und zu einem systematischen und pädagogisch präzierten Begriff. Das Ziel der Vollkommenheit bestimmt den Menschen in seiner Humanität, so dass, das zeigt die Schulrede, dieses Ziel nicht dem Zufall oder gar dem Autodidaktismus überlassen werden kann, also der Selbsttätigkeit, sondern der systematischen Anleitung und der Kontrolle der Erzieher, der professionellen Pädagogen sowie einer schulischen Institution bedarf. Besser lässt sich professionelle Pädagogik als gesellschaftlicher Auftrag und humane Pflicht kaum begründen als das „Glück“, ihrer zu bedürfen.

Die Systematisierung und Pädagogisierung des Lernens führt zur Praxis der Übung, die aufgrund der Wichtigkeit der Aufgabe der pädagogischen Technik der Fremdbestimmung und Kontrolle bedarf, damit kein Individuum sein Ziel verfehlt. Die Selbsttätigkeit des Menschen wird in diesem Transformationsprozess zu einem in die pädagogische Logik und die pädagogischen Handlungen integriertem Bestandteil, der aber letztlich der pädagogischen Kontrolle unterliegt.

Die in der rhetorischen Konstruktion illusionär an den Zuhörer der Rede gerichteten Wahl lautet: Willst du den gelingenden Bildungsprozess, um zum wahren Menschen zu werden? Wenn ja, dann bedarfst du der professionellen Pädagogik, deren Kompetenzen du dich unterstellst. Die explizite Anthropologie dient letztlich der pädagogischen

Anthropologie als Folie ihrer Zielformulierung, die Praktiken der Erziehung werden über das Bild des Menschen konstituiert.

Das systematische Fazit der Analyse von Herders Anthropologien – einer expliziten-allgemeinen und einer im engeren Sinne impliziten-pädagogischen – lautet demnach:

1. Die Kontrastierung des Ergebnisses der Explikation der impliziten pädagogischen Anthropologie mit den anthropologischen Grundannahmen Herders macht deutlich, dass Herder einerseits eine explizite Anthropologie formuliert, in der er Wesensaussagen über den Menschen konstruiert, durch die der Mensch als vollendetes Gattungswesen bestimmt ist. Zugleich entwirft Herder andererseits durch die Verzeitlichung und Historisierung dieser Wesensaussagen eine hieraus resultierende im engeren Sinne pädagogische und für seine Praxis implizit wirksame Anthropologie, in der der Mensch nicht nur das Glück der Erziehung genießt, sondern zudem auf den professionellen Pädagogen angewiesen ist. Die theoretische Verbindung dieser beiden Anthropologien, aus der dann eine pädagogisch-professionelle Notwendigkeit resultiert, liegt im Begriff der Erziehungsbedürftigkeit durch den Bildungsprozess zu einem pädagogischen Lernbegriff operationalisiert wird.

2. Aus diesem Zusammenhang folgt das zweite Ergebnis: Die explizite Anthropologie Herders wird selbst im Gesamtkontext dieser Schulrede als Inszenierung zu einem primär pädagogischen Mechanismus mit dem pädagogische Prozesse angeregt und gelenkt werden. Denn die Analyse verrät, dass die pädagogisch relevanten Mechanismen der Rede den aus der expliziten Anthropologie resultierenden und eigentlich erforderlichen Mechanismen geradezu entgegengesetzt sind. Die Analyse macht deutlich, dass Aspekte der expliziten Anthropologie, in der ein Menschenbild vertreten wird, dass den Menschen als in Handlung und Denken autonom propagiert und von einer pädagogischen Praxis insbesondere die Ermöglichung von Selbsttätigkeit des Menschen fordert, mit Hilfe der verwendeten Rhetorik selbst zu einem pädagogischen Mechanismus wird, durch den gerade eine „führende“ und keineswegs eine „wachsenlassende“ oder auch nur eine initiierende pädagogische Praxis wird.⁷

Der sich in der Analyse der Schulrede zeigende Widerspruch zwischen expliziter Anthropologie und implizitem pädagogischen Menschenbild, das sich insbesondere in den pädagogischen Forderungen und Mechanismen aufweisen lässt, kann aufgrund der Inszenierung der Rede als fruchtbare und vermutlich wirkungsvolle pädagogische Kunst, also als Technologie der Bildung, verstanden werden. Insbesondere die Analyse der von Herder in der Schulrede verwendeten Metaphern stärkt die hier vertretene These. Der pädagogische Effekt der Rede im Idealfall wäre es, die angesprochenen Schüler würden sich – radikal formuliert – im Gefühl der Freiheit und Selbsttätigkeit den appellativen und „moralisierend“ formulierten pädagogischen Forderungen und Erwartungen unterwerfen und ihnen folgen. Das bedeutet, dass die explizite Anthropologie Her-

7 Dass es sich um Schlagworte handelt, die in dieser Gegenüberstellung seit Litts dialektischer Analyse so streng genommen nicht mehr zu verwenden sind, ist mir durchaus bewusst (vgl. Litt 1927/1961).

ders eine moralisierende Aufgabe in der pädagogischen Inszenierung erhält und sich als Funktion der Disziplinierung, also als erster Schritt der Bildung ausweisen lässt.⁸

Literatur

- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin – Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerhardt, V. (2002): Immanuel Kant. Vernunft und Leben. Stuttgart: Reclam.
- Heise, J. (1998): Johann Gottfried Herder zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Herder, J. G. (1770/1993): Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Hrsg. v. H. D. Irmscher, Stuttgart: Reclam.
- Herder, J. G. (1774/1994): Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. In: Herder, J. G.: Schriften zu Philosophie, Literatur, Kunst und Altertum (1774-1787). Hrsg. v. J. Brummack/M. Bollacher (Werke, Bd. 4), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag, S. 327-393, S. 1090-1127.
- Herder, J. G. (1782-1791/1989): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Hrsg. v. M. Bollacher (Werke, Bd. 6), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Herder, J. G. (1793-1797/1991): Briefe zu Beförderung der Humanität. Hrsg. v. H. D. Irmscher (Werke, Bd. 7), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Herder, J. G. (1810/1997a): Journal meiner Reise im Jahr 1769. In: Ders.: Journal meiner Reise im Jahr 1769. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. R. Wisbert/K. Pradel, (Werke, Bd. 9/2), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Herder, J. G. (1810/1997b): Von Schulübungen. In: Ders.: Journal meiner Reise im Jahr 1769. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. R. Wisbert/K. Pradel, (Werke, Bd. 9/2), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Hufnagel, E. (1990): Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Irmscher, H. D. (2001): Johann Gottfried Herder. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1803/1983): Über Pädagogik. In: Kant-Werke in zehn Bänden, Bd. 10, Zweiter Teil, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kantzenbach, F. W. (1992): Herder. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Leibniz, G. W. (1714/1990): Monadologie. Hrsg. v. H. Glockner, Stuttgart: Reclam.
- Litt, T. (1927/1961): Führen oder Wachsenlassen? Stuttgart: Klett.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd.2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 105-194.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, S. 345-365.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

8 Die Funktion der Disziplinierung bei Herder besteht einerseits aus dem pädagogischen Teilprozess, den Kant so beschreibt, dass ihm die Idee der Freiheit immanent sein muss; Disziplinierung wird hier zur „Freiheit von“, um „eine Freiheit zu“ möglich zu machen und damit zugleich der eigenen Freiheit und der anderer Subjekte entsprechen zu können (vgl. Gerhardt 2002, S. 131ff.; Hufnagel 1990, S. 49ff.) und andererseits aus dem Verständnis der Disziplin, wie es Bueb (2006) vertritt.

- Seidel, H. (1994): Spinoza zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Spinoza, B. de (⁷1677/1976): Die Ethik. Schriften und Briefe. Hrsg. v. F. Bülow, Stuttgart: Kröner.
- Tenorth, H.-E. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Zur Sache der Pädagogik. Klaus Prange zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. Thomas Fuhr und Klaudia Schultheis, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 252-267.
- Tenorth, H.-E. (2003): Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München: Beck, S. 224-245.
- Welter, N. (2003): Herders Bildungsphilosophie. Sankt Augustin: Gardez.
- Weltner, K. (1974): Unterrichtstechnologie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich: Piper, S. 607-610.

Anschrift der Autorin:

Dr. Nicole Welter, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: welterni@cms.hu-berlin.de.

**Anthropologie –
die Logik der pädagogischen
Methode**

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche

Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert

„Das Bell'sche und Lankastersche Lehren ist ein wahres Abrichten (Dressiren) und wenn einige sagten, man sollte Bären, Kanarienvögel und Papageien sich lankasterisiren lassen, so hatten sie nicht ganz Unrecht.“
(Wilhelm Harnisch, Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankasterschen Schulwesens in England und Frankreich, 1819, S. 70)

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erregte das aus England kommende System des wechselseitigen Unterrichts, hier nach seinen „Erfindern“ Bell-Lancaster-System genannt, in der ganzen westlichen Welt und ihren kolonialen Außenposten großes Aufsehen. Die Idee, Kinder als Lehrer und Kontrolleure systematisch im Unterrichtsgang einzusetzen, war gewiss nicht neu (Ackstaller 1933); dennoch gaben ihr die jeweiligen Systematisierungen von Bell und Lancaster neuen Auftrieb. Der „Export“ dieser unterrichtstechnologischen Erfindung in fast alle Länder Europas und Amerikas bekam zusätzliche Impulse durch den allorts fühlbaren Bedarf an unterrichtstechnologischen Lösungen für das in diesen Jahrzehnten zunehmend akut werdende Problem der Schulbildung in den verschiedenen Staaten Europas (Schriewer/Caruso 2005). Mit dem Export dieses Modells der Klassenzimmerorganisation verbreiteten sich eng codierte Unterweisungstechniken und neue, für den Unterrichtsgang relevante Gegenstände. Das System transportierte inhärente anthropologische Vorstellungen zum Lernen in kollektiven Situationen, die je nach Kontext unterschiedlich gedeutet und aufgenommen wurden. Der angestrebte deutsch-spanische Vergleich dieser Deutungen beabsichtigt sowohl Fragmente einer Anthropologie des Bell-Lancaster-Systems zu präsentieren als auch die jeweiligen Deutungen im Anschluss an intellektuelle Traditionen zu erörtern.

Der Vergleich zwischen Spanien und den deutschen Staaten im Vormärz bietet sich an, um Kontraste der jeweiligen Deutungsmuster herauszuarbeiten. Zum einen standen Spanien und die deutschen Staaten nicht im regen Austausch in Sachen Schulbildung. Während in Spanien zu Anfang des 19. Jahrhunderts eher französische und englische Werke rezipiert wurden (Puelles Benítez 2004), entstand mit der ausgebauten pädagogischen Fachpresse in den deutschen Staaten ein durchaus autonomer Diskussionszusammenhang (Petrat 1979). Zum anderen zeigten beide Kontexte auch eine sehr unterschiedliche Akzeptanz des englischen Modells (Hopmann 1990; Jiménez Gámez 1992): Während in Spanien eine prinzipielle, jedoch von den schwierigen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen der Zeit erschwerte Aufnahme des englischen Modells erfolgte, waren die Erprobungen mit dem nie gänzlich akzeptierten System des wechselseitigen Unterrichts in den deutschen Staaten nur lokal und kurzzeitig. Nur in den Her-

zogtümern Schleswig und Holstein, damals unter dänischer Herrschaft, erlangte eine Modifikation des wechselseitigen Unterrichts – die so genannte „wechselseitige Schuleinrichtung“ – nennenswerte Breitenwirkung. Vor diesem Hintergrund wird das mit diesem Unterrichtssystem verbundene, implizite Angebot an anthropologischen Vorstellungen und die jeweils erzeugten Deutungen grundlegender Dimensionen dieses Systems vergleichend präsentiert, ihre Traditionslinien werden nachgezeichnet und ihre Auswirkungen skizziert.

1. Kontrastierende Deutungen: Deutsche und spanische Sichtweisen des wechselseitigen Unterrichts nach Bell und Lancaster

Im Jahr 1820 veröffentlichte ein deutscher Pädagoge eine grundsätzliche Abrechnung mit dem wechselseitigen Unterricht in der *Allgemeinen Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer*. Der Autor urteilte über die „Lancastermethode“ mit offener Missbilligung: „Das Lehren ist eine *Nachahmung* und die Mittheilung fordert weiter nichts, als Wieder-*Nachahmung* des *Nachgeahmten*. Daher kann man Schüler dazu brauchen. Es ist also kein wechselseitiges Unterrichten, sondern ein *Abrichten* in dem, worin man vorher abgerichtet worden ist“ (Anonym 1820, S. 161, Hervorh. M.C.). Während die Pädagogik eines Lancaster eine Welt oberflächlichen Lernens und mechanischer Vorrichtungen sei, sei das Lehren in den deutschen Schulen „ein *geistiges* Geschäft“, denn „die Mittheilung muß von einem reifen und schon geübten Geist an die noch ungeübten geschehen“ (ebd.).

Dass das System Lancasters lediglich eine Abrichtungsmaschinerie sei, war nach diesen Ausführungen der folgerichtige Schluss. Dieses Deutungsmuster der postulierten „Innerlichkeit“ der deutschen Volksschule gegen die „Äußerlichkeiten“ des englischen Systems zirkulierte in der deutschen pädagogischen Presse, und ihre einzelnen Elemente wurden ständig wiederholt und variiert. So postulierte Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1768-1837), der Heidelberger Theologe und bekannte Buchautor, dass der Unterricht à la Lancaster nur vom „Schein“ seiner Inszenierung lebt (Schwarz 1819/20, S. 511). Die Übernahme des Systems in Frankreich, die auf die deutsche pädagogische Öffentlichkeit wie eine Herausforderung wirken musste, wurde wiederholt nach Maßgabe diesen Kontrastes gedeutet: „Die Franzosen halten viel auf äußere Formen“ – so ein deutscher lutherischer Pfarrer –, „auf schnelle und glänzende Resultate, auf Dressur für bestimmte, praktische Lebenszwecke; nicht der Mensch an sich, sondern der gesellschaftliche Mensch ist es, der bei ihnen Alles gilt, dessen Bildung von ihnen auch vorzugsweise angestrebt wird. In den Ländern deutscher Zunge hingegen wurde von jeher das innere Geistes- und Gemüthsleben höher geachtet und eifriger cultivirt, daher auch eine Methode, die den Menschen vor allen Dingen zum Menschen erziehen sollte“ (Anonym 1833, S. 321).

Abgesehen von den Stilisierungen, Verkennungen und Übertreibungen von einigen Autoren der deutschen pädagogischen Publizistik vertrat die Pädagogik der Engländer in der Tat eine Wirksamkeit der Oberfläche als positives Programm der Unterweisung.

Bereits in den Gründungstexten von Bell und Lancaster zeigte sich eine implizite Anthropologie der Oberfläche, d.h. der Zentralität der Einrichtung und der Wirkung der Organisation als unmittelbarer Umwelt der Schüler. Daraus erwuchs die große Bedeutung der planvollen Disposition von Körpern, Gegenständen und Handlungen in Raum und Zeit, die das englische System kennzeichneten. Die Prosa von Bell und Lancaster war einerseits „situativ“, weil sie Lösungen für konkrete Probleme suchte – ein unorganisiertes Waisenhaus in Madras, Scharen von unbeaufsichtigten Kindern in den Arbeitervierteln Londons. Sie kam deshalb ohne eine wie auch immer geartete ausgearbeitete Konzeption des Menschen und der Bildung aus. Und dennoch finden sich in diesen „praktischen“ Werken Hinweise auf Menschenbilder und ihre mögliche Beeinflussung. Beispielsweise führte Lancaster gegen die Londoner Winkelschulen lediglich den Vorwurf ins Feld, dass diese nur „Unordnung, Lärm usw.“ anböten, im Gegensatz zu der von seiner Lehrart garantierten Gewöhnung zur Ordnung (Lancaster 1803, S. 2). In Lancasters Bericht dominierte, wenn auch lediglich implizit, ein von seiner Umwelt maßgeblich bedingtes Subjekt.

Lancaster postulierte zudem, dass die „mental powers“ der Kinder denjenigen der Erwachsenen ähnlich, wenn nicht ebenbürtig seien, was schließlich den Einsatz von Monitoren legitimierte, wie die für einen wechselseitigen Unterricht unter Kindern nötigen Helfer von ihm genannt wurden. Aber darüber hinaus sprach er von der Macht des „stimulus“ und von der Kraft und Wirkungsmächtigkeit der Erwartung: „The very nature of expectation, is to operate as a wire-drawing machine to human industry“ (ebd., S. 18). Ein Weg, um das Lernsubjekt zu erreichen, setzte demnach bei dem produktiven Einsatz dieser Erwartungen an: „As one of the chief deficiencies, in this class of schools [den Londoner Winkelschulen, M.C.], is a defective stimulus to emulation, it became my duty, (having the power) to remedy it in my own“ (ebd., S. 47). Auch Andrew Bell, der im Unterschied zu Lancaster stärker den Charakter des Menschen („complexion“) im Auge behielt, konzentrierte sich auf die Beeinflussung des Subjekts durch eine seiner Entwicklung günstigen Umwelt, in deren Rahmen er die Bedeutung permanenten Antriebs zur Tätigkeit unterstrich (Bell 1797, S. 7 u. S. 10f.).

Genau die eben skizzierte Sichtweise des Unterweisungsprozesses als einer von sichtbaren, „oberflächlichen“ Wirkungsketten geprägten Situation wurde in Spanien explizit vertreten. Die Kraft der Einprägungsarbeit mithilfe des rechten Stimulus erfreute sich hier nachhaltiger Zustimmung. Dass sogar moralische Ideen „einzuprägen“ sind (Bericht des Rates von Kastilien, 29. August 1819, fol. 13-14, AHN Consejos 3597/5), galt dort als Gewissheit: „Wenn wir berücksichtigen, wie einprägsam das Vorbild den Kindern ist“ – kommentierte ein Bildungsbürger die Wirksamkeit des wechselseitigen Unterrichts –, „vor allem bezüglich derjenigen Personen, die das Kind respektiert oder fürchtet aufgrund ihrer von ihm anerkannten Überlegenheit, und auf deren Handlungen das Kind seine Aufmerksamkeit stets richtet, werden wir nicht in Zweifel ziehen, dass die ‚Berufe‘ eines Menschen und eines Christen besser durch das Vorbild des Lehrers als durch die Lektionen beigebracht werden“ (Bericht von José Antonio Bravo de Rivero, 13. Februar 1823, ARSEAP-Madrid 299/3). Die Zuversicht hinsichtlich der Formbarkeit der Subjekte durch Aktivität und Einprägungsarbeit zeigte sich auch im

Vorschlag eines Priesters in einem Madrider Verein, den Religionsunterricht, noch bevor die Kinder Sprachfähigkeit entwickelten, anhand von „äußeren Zeichen“ durchzuführen (Bericht von Mariano García de Zamora, „Informe a la Sociedad Económica de Madrid“, 20. Oktober 1822, ARSEAP-Madrid 299/3). Eine Manipulation äußerer Faktoren, u.a. die wiederholte Präsentation von Zeichen und Routinen, zeigten in diesen Fragen eindeutig eine „Stimuliorientierung“ der spanischen Elementarschulpädagogik. Die Umweltbedingtheit der Psyche, eine Wirksamkeit der Oberfläche, wurde über „äußere Zeichen“, „Einprägungsarbeit“ und geordnete sowie ununterbrochene Bewegungen im Unterricht funktionalisiert. Die in den deutschen Staaten zunehmend übliche Vorstellung einer an sich arbeitenden Innerlichkeit stand nicht im Vordergrund des Deutungsvorrates spanischer Schulreformer. Diese abweichenden Sichten und ihre relative Konsistenz durch die Jahrzehnte gilt es nun zu erklären.

2. Der lange Arm des Empirismus und des Sensualismus: Quellen einer Wirksamkeit der Oberfläche

Die Kraft und Konsistenz dieser unterschiedlichen Deutungsmuster über den Zugang zum Subjekt hing zweifelsohne mit der jeweiligen Akzeptanz einer „oberflächlichen“ bzw. „tieferen“ Erkenntnis- und Lerntheorie zusammen. Diese war Bestandteil einer Anthropologie der Oberfläche, der Umweltbedingtheit und der Organisation der Stimuli, so wie sie Lancaster umriss. Die Einstellung der in der jeweiligen pädagogischen Öffentlichkeit maßgebenden Gruppen, Mitglieder der Bildungseliten in Spanien sowie Pfarrer und Seminardirektoren in den deutschen Staaten, bezüglich einer bereits im 18. Jahrhundert vorzufindenden Konzeption der „Wirksamkeit der Oberfläche“ war für den weiteren Verlauf der Akzeptanz des Systems von entscheidender Bedeutung.

In der Tat entsprach die im Bell-Lancaster-System konstitutive Umweltbedingtheit des Lernens und der Subjektbildung weitgehend allgemeinen Vorstellungen des Lernens, die im Empirismus und Sensualismus entwickelt worden waren. Das im Werke John Lockes (1632-1704) vorherrschende Konzept der Gewöhnung und empiristische Erkenntnistheorie insgesamt thematisierten besonders die herausragende Rolle der Stimuli bei der Organisation erzieherischer Prozesse. Ein zweiter Strang, der zweifelsohne als Weiterentwicklung der Positionen Lockes gelten muss, war die sensualistische Erkenntnis- und Sprachtheorie von Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), die eine ganze Generation französischer und spanischer Gelehrter beeinflusste. So behauptete Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836) in einer Vorlesung im Jahr 1798, dass sich die Franzosen am *Institut National*, ebenso sehr wie die Deutschen auf Kant, ihrerseits auf Condillac berufen würden (zit. n. Osterwalder 2002, S. 144). Obwohl dies nicht in jeder Hinsicht der Wahrheit entsprach, zumal die *Idéologues* in Frankreich zentrale, mechanistisch geprägte Aussagen Condillacs in Frage stellten, zeigte diese Unterscheidung der Traditionen eine Trennlinie, die mit den jeweiligen Einflussbereichen einer Wirksamkeit der Oberfläche bzw. der Innerlichkeit durchaus korrespondierte.

Bereits im Kontext des Zusammenbruchs des spanischen Ancien Régime zu Beginn des 19. Jahrhunderts galt Condillac, zusammen mit Pestalozzi, als Inspirationsquelle für ehrgeizige Pläne zur allgemeinen Schulreform. Angesichts der Tatsache, dass die wichtigste spanische Universität in Salamanca (Kastilien) seit dem 18. Jahrhundert den Empirismus und den Sensualismus intensiv rezipiert hatte (Abellán 1982, S. 843-847), konnte dies kaum verwundern. Diese zunächst auf das Werk von Locke beschränkte Rezeption (Rodríguez Aranda 1954) wurde zu Anfang des 19. Jahrhunderts um eine profunde Auseinandersetzung mit dem Werk Condillacs und der französischen *Idéologues* erweitert. Die in Salamanca tätige, utilitaristisch gesinnte Gruppe von Professoren und Schriftstellern versuchte insbesondere im liberalen *trienio* zwischen 1820 und 1823 mit beträchtlichem Erfolg, Einfluss auf die Bildungsreform zu nehmen. Dieser Einfluss zeigte sich naturgemäß am deutlichsten bei der Reform der höheren Schulen, in der Condillac, Locke und Destutt de Tracy als hervorstechende Referenzautoren fungierten (vgl. Real Orden, 20. September 1820, AVM Corregimiento 2-168-192, über Schulbücher für höhere Schulen). Einige Werke Condillacs – wie sein Leitfaden zum Studium der Wissenschaften – waren auch einem breiteren Publikum bekannt (Abellán 1984, S. 181-203; Jiménez García 1990).

Vor diesem intellektuellen Hintergrund sahen viele Zeitgenossen im wechselseitigen Unterricht die Umsetzung des Programms des Sensualismus, so als ob der Erstere die Prinzipien des Letzteren zur Ausführung gebracht hätte. Dies galt zuerst für Aussagen, die inhaltlich sehr stark an Positionen des Empirismus und des Sensualismus erinnerten, ohne diese explizit zu zitieren. So behauptete das von der adelig besetzten *junta protectora* herausgegebene Handbuch des wechselseitigen Unterrichts: „Es bildet kein Geheimnis für jeden aufmerksamen Beobachter, dass alles, was die Kinder in ihren ersten Jahren lernen, den Handlungen, der Übung und der Nachahmung entstammt“ (Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua 1820, XVII). Jahre später behauptete der katalonische Schulinspektor Laureano Figuerola, der ansonsten in seinen Notizen praktisch kein Wort über die geistigen Anlagen der Kinder verlor, die Zentralität der Sinneswahrnehmungen, insbesondere die subjektkonstituierende Funktion von visuell wahrnehmbaren Folgen planvoll eingesetzter und wiederkehrender Zeichen, charakteristisch für den wechselseitigen Unterricht: „Das stimmt, das Kind wird wenig jeden Tag lernen, aber die wiederholte Darstellung des gleichen Zeichens, der gleichen Figur oder des gleichen Wortes wird sich unauflöslich in seinem Gedächtnis einprägen“ (Figuerola 1841, S. 102). Dabei wirkten sensualistische Vorstellungen der Erkenntnis nach, wie etwa diejenigen von der kumulativen Folge von aufgebauten Empfindungen, ihren Verbindungen untereinander und den daraus entstehenden Ideen. Dies entsprach weitgehend Condillacs Ansichten, die von einfachen Empfindungen über die durch Wiederholung derselben erreichte Zeichenfixierung bis hin zu stabilen Verbindungen und schließlich zu symbolhaften Zeichen führten, die ihrerseits die Grundlage komplexerer Ideen bildeten (Condillac 1746/2001).

Darüber hinaus wurde jedoch die Verbindung zwischen Sensualismus und wechselseitigem Unterricht auch explizit hergestellt. Bereits anlässlich des ersten Imports des Bell-Lancaster-Systems tauchte Condillac als Autorität und Referenz in den praktischen

Vorschlägen für die Elementarbildung auf: „Seitdem das Kind zum ersten Mal die Benutzung seiner Fähigkeiten erfährt, behauptet Condillac, ist nichts anderes als eine gute Führung nötig, um den Stand der menschlichen Erkenntnisse zu kennen, und um in wenigen Jahren zu lernen, was das Menschengeschlecht in vielen Jahrhundert gelernt hat“ (Naharro 1818, S. 32f.). Auch die katalonischen Lehrer Domenech und Vilá rekurrierten auf Condillac, um den eigenen Plan eines wechselseitigen Unterrichts der spanischen Grammatik zu begründen: „Die Diskussion über den menschlichen Geist und die Analyse der geistigen Fähigkeiten, bei denen Bacon, Condillac und in letzter Zeit Heloetris (sic!) ihre scharfen Verstandeskräfte erschöpfend einsetzten, sind eine Naturgeschichte unseres Inneren und eine Beschreibung von wahrlich existierenden Phänomenen. Aus diesen Prinzipien leiteten diejenigen, die in der Erziehungskunst am meisten herausragten, praktische Anwendungen ab, und der unsterbliche Lancaster selbst ließ in sein Kalkül alle Neigungen und Laster der Kindheit eingehen“ (Vilá y Figueras/Domenech y Circuns 1821, S. 15). Katalonien schien für die Verbindung zwischen wechselseitigem Unterricht und sensualistischer Philosophie ein besonders fruchtbares Feld zu sein. Locke und Condillac waren wichtige Referenzen in den Reden des Bürgermeisters und des Vertreters der städtischen Lehrerschaft bei der Eröffnung der ersten, nach dem Muster des wechselseitigen Unterrichts eingerichteten Schulen Barcelonas im Jahr 1841 (Mata 1841, S. 10; Dubá y Navas 1841, S. 5). Aufgrund dieser Verbindung zwischen Sensualismus und wechselseitigem Unterricht bedeutete das Lancastersystem für bestimmte liberale und pädagogische Gruppen teilweise die Konkretisierung eines „guten“ sozial-technologischen Konzeptes für das Klassenzimmer.

Ganz andere intellektuelle Bedingungen herrschten hingegen in den deutschen Staaten. Seit den ersten Übersetzungen der Werke Lockes fand eine Auseinandersetzung mit seiner Subjektkonzeption statt, bei der diese in einem deutlichen Spannungsverhältnis mit vorherrschenden rationalistischen Entwürfen von Leibniz und Wolff stand. Erst mit der Krise des Rationalismus Wolffscher Prägung in der Mitte des 18. Jahrhunderts öffnete sich ein diskursiver Raum, in dem die Popularphilosophen empiristische Denkfiguren übernahmen und propagierten (Fischer 1975, S. 436). Selbst bei dieser zeitlich und von ihrer Intensität her begrenzten Aufnahme empiristischen Gedankenguts tat man sich in deutschen Landen schwer, monistische Interpretationen des zentralen anthropologischen Problems der Verhältnisse zwischen Körper und Seele zu akzeptieren, wie sie während des 18. Jahrhunderts im Umfeld des englischen Empirismus und des französischen Sensualismus entstanden (ebd., S. 439; Rhyn 2003, S. 94f.; zu Frankreich, Zauner 1998; Nieser 1992). Und trotzdem fand eine kritische deutsche Rezeption zentraler lern- und bildungstheoretischer Konzepte Lockes, wie die Theorie der Gewöhnung, statt (Horlacher 1999).

Nichts anders erging es dem Abbé Condillac, dessen Werk zu Ende des 18. Jahrhunderts bekannt wurde. Sein den Empirismus auf die Spitze treibendes Modell der durch kontrollierte Reize zum Leben erwachten Statue stieß in den deutschen Staaten auf einhellige Kritik, zumal diese Subjektkonstruktion zentrale Konzepte der deutschen mystisch-idealistischen Tradition der Subjekttheorie wie Innerlichkeit und Geist als vom Körper radikal distinkte Phänomene in Frage stellte. Sogar die punktuelle Übernahme

technologischer Vorschläge empiristischer Prägung durch die Philanthropen wurde nur um den Preis erkaufte, dass diese im Rahmen einer „gegebenen Einheit und Totalität der schöpferischen Seele“, die der evangelischen Tradition der Innerlichkeit entstammte, gedeutet wurden (Osterwalder 2006, S. 537). Somit schwächten sie die von Condillac postulierte Radikalität der äußeren Empfindung als wirksame und beliebig manipulierbare Grundeinheit der „Produktion“ von Subjektivität entscheidend ab und begrenzten die Strategie der Reform der Stimuli im Klassenzimmer. Die in der Literatur erwähnte Verbindung zwischen Philanthropismus und empiristisch-sensualistischer Philosophie gilt es bestenfalls als Momentaufnahme zu begreifen (Tenorth 1992). Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts begannen die philanthropischen Autoren Positionen zu entwickeln, die ein eigenes Verständnis von der „Bildung des Menschen“ ins Zentrum rücken ließen, und vollzogen auf diese Weise einen „Übergang zur klassischen Bildungstheorie“ (Kersting 1992, Kap. 3; Bollenbeck 1996, S. 110ff.). Diese konsolidierte sich zudem im Sog der Kantschen Philosophie, für die die Betonung von Sittlichkeit konstitutiv war, womit die Betrachtung des Schülers als bloßes Mittel zum Zweck der Stimuliform blockiert war, ein Umstand, den Niklas Luhmann „Technologieverdict“ nannte (Luhmann 1981, S. 125 u. S. 154f.).

Zwar wurde die Aufklärungspädagogik philanthropischer Provenienz nicht einfach in linearer Weise abgedrängt, und die Repräsentanten des nun vorherrschenden Deutungsmusters der Bildung, der Innerlichkeit und der Selbsttätigkeit bildeten hinsichtlich ihrer Programmatik auch keineswegs eine Einheit. Dennoch stellte die in Auseinandersetzung mit dem wechselseitigen Unterricht häufig vernehmbare, abschätzige Rede von „mechanischer Fertigkeit“ und „seelenlosem Mechanismus“ eine starke Klammer innerhalb des sich ausbreitenden Sinnhorizonts der Menschenbildung dar. Dies zeigte sich insbesondere in den scharfen Invektiven gegen den Philanthropismus von Evers und Niethammer aus den Jahren 1807/08 (Tenorth 2000, S. 122-139). Der stärkste kritische Stichwortgeber der Deutung des wechselseitigen Unterrichts wurde indes der bereits erwähnte Friedrich Heinrich Christian Schwarz, ein Schüler Kants, der seit 1809 das pädagogische Seminar der Universität Heidelberg leitete. Er verfasste jenen Diskussionsbeitrag gegen den wechselseitigen Unterricht, der die Innerlichkeit und Selbstbezüglichkeit des Subjekts (Selbsttätigkeit) gegen die Äußerlichkeiten des neuen Unterrichtssystems am konsequentesten vertrat (Schwarz 1819/20). Der Siegeszug des Leitbegriffs der „Menschenbildung“, hier als Chiffre einer neuen Positionierung gegenüber dem Technologieproblem im Klassenzimmer, prägte die eher negative Sicht der in dem Bell-Lancaster-Modell präsenten Wirksamkeit der Oberfläche nachhaltig.

3. Gewöhnung und Wechselbeziehungen: Unterschiedliche Deutungen von Grundelementen der Wirksamkeit der Oberfläche

Entsprechend unterschiedlich wurden in Spanien und in den deutschen Staaten diejenigen Elemente des wechselseitigen Unterrichts aufgenommen, die eindeutig auf die Anthropologie der Oberfläche, der Habitualisierung und der äußeren Tätigkeit hinwies-

sen. Diese Themen betrafen sowohl Fragen der Nachahmung als Lernprozess als auch der Wirkung von Nacheiferung und Wettbewerb unter den Kindern, die ja um die knappen Positionen als Monitore bzw. Helfer zu kämpfen hatten. Im Folgenden werden jedoch zwei andere, gleichwohl grundsätzliche Wirkungsprinzipien dieser Konzeption der Reform der Stimuli in ihrer vergleichenden Rezeption eigens analysiert: Gewöhnung durch Schuleinrichtung und Schulroutine sowie die kontinuierlichen Wechselbeziehungen zwischen Kindern, die eine große Interaktionsdichte im Klassenzimmer ermöglichten und als Hauptvorteil des Unterrichtssystems angesehen wurden.

Im Falle der Gewöhnung als Operation der Subjektbildung handelte es sich um eine von allen Seiten anerkannte Wirkung der Bell-Lancasterschen Unterrichtsorganisation. Die erziehende Funktion dieser Schulordnung wurde beispielsweise von maßgebenden Akteuren in den nördlichen Herzogtümern Schleswig und Holstein nicht in Zweifel gezogen. Vielleicht aufgrund seiner militärischen Laufbahn sah auch der Major von Krohn, das Verbindungsglied zwischen der Kommission zur Verbreitung des wechselseitigen Unterrichts im Schleswigschen Eckernförde und dem dieses Unterrichtssystem unterstützenden Hof in Kopenhagen, den erzieherischen Aspekt der wechselseitigen Schuleinrichtung als Gewöhnung an eine Ordnung. Für ihn war es selbstverständlich, dass die Schuleinrichtungen und Schulgesetze „die Formen der Schulen (sind), der Geist des Lehrers ... der Geist derselben (ist)“. Er sah diese „Form“ allerdings in ihrer eigenen Wirksamkeit sukzessive als Entwöhnung, da diese den nachteiligen Einfluss der Hauserziehung abzumildern im Stande war, und als Wiedergewöhnung an eine neue, rationellere Ordnung (Krohn 1825, S. 8f.). Von Krohn beklagte außerdem, dass die Durchsetzung der pädagogischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte zur Geringschätzung dieser Erziehung durch die geordneten Dinge geführt habe. Dass der Geist des Lehrers für sich allein nicht hinreichend sein könnte, um „die Gemüther zu leiten“, sei für den Hausunterricht oder die Privat-Erziehung zwar treffend, „aber nicht in der Volksschule, wo der große, oft mehrentheils rohe Haufe, erst durch äußere Zucht an Ordnung und Gehorsam gewöhnt [wird], und so empfänglich gemacht werden soll, für die geistige und innere Zucht und Sittlichkeit“ (ebd., S. 11f.).

Zahlreiche Lehrer und Pastoren in Schleswig und Holstein unterstützten die Sicht einer Schulerziehung durch Gewöhnung. So sei es die größte Erleichterung für die Leitung der Kinder bei der wechselseitigen Schuleinrichtung, dass „die Kinder ... in ihrer Elementarschule schon an Ordnung, Stille, Aufmerksamkeit und Fleiß gewöhnt (sind), folglich leichter zu leiten“ (Lehrer Kathjen, 5. August 1835, StA Schleswig, Abt. 18, N°100-I). Die Einrichtung garantiere eine stabile Ordnung und wiederkehrende Handlungen, die zu „feste(m) Gehorsam“, „stete(r) Regelmäßigkeit“ und „feste(m) Ordnungssinn“ führten, fügte ein anderer Lehrer hinzu, der die Vorzüge der Schuleinrichtung nach eigener Erfahrung befürwortete: Die Vorteile seien „wirklich“ (Lehrer Bock, 1. August 1835, StA Schleswig, Abt. 18, N°100-I).

Das Diskursmotiv der Gewöhnung hielt sich als Teil einer Wirksamkeit der Oberfläche in der Schleswigschen und Holsteinischen Diskussion länger als in den „Kernländern“ des deutschen Bundes. Dort betrachteten die Lehrer die „Gewöhnung, welche sich an das Zusammenwirken, die Reibungen u.s.w. mit den Mitschülern anschließt“,

mit einer gewissen Geringschätzung (Anonym 1844, S. 80). Zwar erkannten deutsche Autoren deren Wirkungen als gegeben an, aber die Gewöhnung an sich verfehlte nach ihrem Dafürhalten das wahre Ziel, den Unterricht zur Aktivierung selbstständiger Menschen zu nutzen (Diesterweg 1827). Die häufigste Kritik der Gewöhnung in diesem Sinn lautete, sie sei eine „Gewöhnung zur Gedankenlosigkeit“ (Möller 1823, S. 10).

Der Stellenwert der „Gewöhnung“ als Funktion des Unterrichts war in Spanien eindeutig höher. Gewöhnung durch Wiederholung stand dort nicht im Verdacht, zur Abstumpfung des Geistes zu führen, sondern galt geradezu als Grundbaustein geistiger Tätigkeit. Der Herzog von Híjar, ein Unterstützer des wechselseitigen Unterrichts, verstand die Gewöhnung als unverzichtbares Element des wohleingerichteten Geistes: „Es ist eine feste Wahrheit, dass dasjenige, woran wir uns gewöhnen, alle unseren Handlungen entscheidet: Dann, wenn wir uns an die Sittlichkeit gewöhnen, wird dies unser ganzes Leben beeinflussen ... Die Gewöhnung ist nicht minderwertig, nur weil sie eine Wiederholung von Handlungen ist“. Wiederholung und Übungen erleichterten die Operationen der Seele und erweiterten somit den „Ideenkreis“ (Denkschrift des Herzogs von Híjar über einen Erziehungsplan, 1817, unpaginiert, ARSEAP-Madrid 246/11). Als der wechselseitige Unterricht ab 1818 in Madrid beobachtet werden konnte, glaubten einige Betrachter die Umsetzung des Programms der Gewöhnung vor Augen zu haben. Dass hier über die Schulsituation hinaus abstrakt betrachtet die Gewöhnung an eine nach festen Regeln gestaltete Ordnung stattfand, stach auch einem Madrider Bürger ins Auge, als er die erste Normalschule des Systems besuchte. Der Unterricht unter Kindern „gewöhnt sie seit ihrer Kindheit dazu, ihre Gleichen mit demjenigen Respekt zu behandeln, der den besten Garant einer harmonischen Ordnung bildet, ohne das Vertrauen zu zerstören“ (Bericht von Ramón Chimioni, 18. Juli 1818, ARSEAP-Madrid, 262/21). Die unmittelbaren Auswirkungen einer gelungenen Bildungsarbeit sah der Gründer zahlreicher Schulen des wechselseitigen Unterrichts in Barcelona und Umgebung, der Pater Catalá, ebenfalls in der Verwirklichung eines Katalogs von physischen, moralischen, religiösen, gesellschaftlichen und geistigen Gewohnheiten (*hábitos*) (Catalá 1821, IX).

Die spanischen Liberalen, die ja in diesen Jahren die Werke Lockes, Condillacs und der *Idéologes* epistemisch und politisch rezipierten, bewerteten diese Funktion des wechselseitigen Unterrichts als die zentrale und stellten sie sogar über die tatsächlichen Lernerträge in einzelnen Fertigkeiten: „Und wenn man wegen seines Einsatzes [des Unterrichtssystems, M.C.] erreicht, dass die Kinder in der Schule still sitzen, dass sie sich an die Genauigkeit und Regelmäßigkeit in allen ihrer Bewegungen gewöhnen ...?“ (Anonym 1821, S. 227). Der katalonische Schulinspektor Laureano Figuerola pflichtete dieser Bewertung bei: „[Das System des wechselseitigen Unterrichts, M.C.] fördert gleichzeitig die Entwicklung der Moralgefühle, indem es zur Ordnung und Willfähigkeit gewöhnt, wie kein anderes System dies vermag“ (Figuerola 1841, S. 131). Die Allgegenwärtigkeit der Ordnung im Klassenzimmer und die mit ihr einhergehende Pünktlichkeit faszinierten die meisten spanischen Beobachter.

Entscheidend gleichermaßen für spanische und deutsche Befürworter des wechselseitigen Unterrichts war aber, dass die angestrebte Gewöhnung mit Tätigkeit, also der „äußeren“, sichtbaren Betriebsamkeit verbunden war. Diese hohe Wertschätzung per-

manenter Aktivität konnte freilich völlig inhaltsfrei sein, ging es doch schließlich in erster Linie um die Aktivität an sich: „Im gut eingerichteten gleichzeitigen Unterricht besteht die ganze Ordnung darin, dass die Kinder still sitzen; in dem wechselseitigen Unterricht erreicht man diese durch die bloße Anwendung der Methode, und übrigens, von den geräuschvollen Bewegungen, eine der Kindheit stets inhärente Qualität, zieht das System einen Vorteil, indem es sie mit vielen und stets wechselnden Übungen zum Fortschritt bringt“ (Anonym 1837, S. 26). Diese Ordnung habe alleine dadurch, dass sie funktioniere, bereits Auswirkungen auf die moralische Bildung der Schüler. Die Gewöhnung an Ordnung war deshalb so hoch im Kurs, weil das neue Bild der ununterbrochenen Tätigkeit dadurch eine eher „aktive“ Konnotation erlangen konnte: „Er [der Lehrer, M.C.] kann dadurch [die wechselseitige Schuleinrichtung, M.C.], vermittelt der Gehülphen und Untergehülphen die allgemeine Thätigkeit aller Schüler befördern und erhalten“, urteilte ein Schleswigscher Lehrer 1835. So bleibe die für die Erteilung des Unterrichts wichtige „äußere Ordnung“ der Schule erhalten („Beantwortung, der von Herrn Magnificenz dem Herrn Generalsuperintendenten Callisen, im Jahre 1835 aufgebene Fragen“, 19. August 1835, StA Schleswig Abt. 18, N°100-I).

Die Gewöhnung durch sichtbare, stete Tätigkeit wurde in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts durch eine hohe Dichte an Interaktionen erreicht. Die dem wechselseitigen Unterricht inhärente eingespannte Aufmerksamkeit, das häufige Frage-Antwort-Spiel, die häufigen Umgruppierungen und geordneten Bewegungen – kurz: die ständigen Wechselbeziehungen unter Schülern – wurden von den Befürwortern hoch geschätzt, und zwar offensichtlich vor allem wegen der soziopolitischen Bedeutung, die diesen Methoden innewohnte. So urteilte 1816 ein österreichischer Befürworter des englischen Unterrichtssystems: „Bestehet der große Vortheil der öffentlichen Erziehung darin, die geselligen Verhältnisse bildlich darzustellen, die Berührungspunkte der Menschen unter einander zu beginnen, und die Neigung zum Stolze, die sich die Jugend bey der Privat-Erziehung aneignet, zu vernichten, so muß, wenn dieser Vortheil vollständig seyn soll, das wahre wirkliche Bild der Gesellschaft sich in derselben finden“ (Anonym 1816, S. 14). Die erzieherische Kraft des zwischenmenschlichen Kontakts, des Umgangs mit anderen Menschen, der sich nicht im Verhältnis zum Erwachsenen erschöpfte, war ein ernst gemeintes Argument der Befürworter des wechselseitigen Unterrichts.

Die innere Aktivität des Subjekts, die ja im deutschen Deutungshorizont von großer legitimatorischer Kraft war und u.a. mit dem Wort „Selbstbeschäftigung“ umschrieben wurde, sollte jedoch nicht durch die nahezu ununterbrochene Interaktion gestört werden. In diesem Punkt wichen deutsche und spanische Deutungen des kontinuierlichen zwischenmenschlichen Kontakts voneinander ab. Bei einigen Verfechtern der wechselseitigen Schuleinrichtung in Schleswig und Holstein zirkulierte beispielsweise der Ausdruck der „Selbstbeschäftigung vermittelt der Gehülphen“. Mit ironischem Unterton kommentierte der skeptische Pastor Peters, Herausgeber der schleswig-holsteinischen Provinzialberichte: „Selbstbeschäftigung vermittelt der Gehülphen – ist das nicht ein Widerspruch? Eben das unaufhörliche Gängeln ist der Vorwurf. Da die Kinder keine Bücher in die Hände bekommen, und nur an die Tabellen verwiesen werden, die in der Schule hängen bleiben: so fällt die Selbstbeschäftigung außerhalb der Schule, als ein

höchst wichtiger Theil des Jugendunterrichts[,] dadurch größtentheils weg“ (Peters 1825, S. 312). Diese Deutung der ständigen Wechselbeziehungen unter Schülern als Gängelung deckte sich weitestgehend mit der in der deutschen Diskussion vorherrschenden Ansicht, dass die Momente der Selbstverarbeitung des Stoffes auf keinen Fall durch erhöhte Interaktion ersetzt werden dürften.

Im Horizont der Konzepte der Bildung des Menschen war Interaktion, als Zeichen der Wirksamkeit der Oberfläche, dem Selbstbezug des Subjekts nicht ebenbürtig. Deshalb betonten einige Lehrer des modifizierten wechselseitigen Unterrichts in Schleswig und Holstein, der sog. wechselseitigen Schuleinrichtung, dass die Helfer oder Monitore „nur“ Aufseher einer Tätigkeit seien, die eigentlich der einzelne Schüler selbst mit den Tabellen und Lernmaterialien verrichtete und tatsächlich keine Interaktion stattfände. Ein schleswigscher Lehrer nannte dies *„zweckmäßige Selbstbeschäftigungen derjenigen Kinder[,] die nicht am unmittelbaren Unterrichte Theil nehmen“* (Antwort des Schullehrers Jargstorf auf Fragen des Schleswigschen Konsistoriums, ca. August 1835, StA Schleswig Abt. 18, N°100-I, Hervorh. i.O.). Dass er mit der Einschätzung, bei den Übungen unter Kindern handle es sich um Momente eines Selbstverhältnisses des Einzelnen, nicht alleine stand (Lehrer Petersen, 14. August 1835, StA Schleswig Abt. 18, N°100-I), zeigte auf eindrucksvolle Weise, wie stark unter denjenigen Lehrern, welche die wechselseitige Schuleinrichtung mit relativ großem Erfolg praktizierten, eine Deutung des schulischen Lernens vorherrschte, die dieses als ein Verhältnis zu sich selbst und nicht primär zu den anderen interpretierte.

4. Die Auswirkungen kontrastierender pädagogischer Anthropologien

Ein Menschenbild, das auf Innerlichkeit, auf Subjektbildung und auf selbsttätige Einsicht in das Vorgetragene und Vorgezeigte abhob, stand somit einem Modell der Geselligkeit, der Gewöhnung durch wiederkehrende Stimuli, der sichtbaren Tätigkeit und der Anstachelung zum Wettbewerb gegenüber. Wie bei der Deutung der Gewöhnung und der ununterbrochenen Interaktion gezeigt, führten u.a. frei zirkulierende, halb explizite Vorstellungen über menschliches Lernen und seine Regierung durch planvolle Intervention zur variierenden Annahme des Systems des wechselseitigen Unterrichts. Bei der Rezeption des wechselseitigen Unterrichts sollte man sich deshalb nicht einen Lehrer oder Schulmann vorstellen, der alles erprobt und ausgehend vom einfachen Code „funktioniert/funktioniert nicht“ die Auswahl von Unterrichtsprozeduren trifft.

Denn die Ansichten über „das Funktionieren“ selbst entsprangen vererbten Deutungsmustern mit akzeptierten Subjektkonstruktionen und konkreten Sinnbildern einer legitimen Unterweisungsarbeit. Urteile über das Funktionieren des englischen Unterrichtssystems unterlagen relativ konsistenten Werturteilen, deren analytische Berücksichtigung sich der einfachen These widersetzt, die Aufnahme des Bell-Lancaster-Systems durch schulferne Bürokraten und Spätaufklärer sei lediglich das Ergebnis kühler Rechnungen und intendierter Sparmaßnahmen. Im Gegenteil: Sowohl bei der deutschen Ablehnung des Unterrichtssystems als auch bei dessen bedingter Annahme in

Schleswig und Holstein sowie bei der freundlichen Aufnahme in Spanien spielten sehr wohl historisch gewachsene Sinnvorräte und Deutungskonzepte der Lernenden und der pädagogischen Praxis eine gewichtige Rolle.

Während die spanischen Bildungseliten im wechselseitigen Unterricht die eher stimmige Umsetzung von Lernkonzepten erblicken konnten, die mit den Namen von Locke und Condillac verbunden waren, entwickelten zahlreiche deutsche Pädagogen einen gezielten Blick auf unterstellte Defizite des Modells, die gerade vor dem Hintergrund der zunehmend an Popularität gewinnenden Theorie der Menschenbildung klar hervortraten. Sogar in der „Grenzregion“ Schleswig-Holstein distanzieren sich wichtige Verfechter der wechselseitigen Schuleinrichtung von grundlegenden Mechanismen des englischen wechselseitigen Unterrichts wie dem kontinuierlichen Umgang mit Menschen und der Nacheiferung. Die allgegenwärtigen Praktiken der Hybridisierung, die das englische Unterrichtssystem mit lokalen Deutungen und Praktiken kombinierten, entstanden in diesem Übergangsraum zwischen Sinn und Handlung (Caruso 2004). Einer nicht konturscharfen, und gleichwohl identifizierbaren Anthropologie kommt dabei eine grundlegende, ordnende und stabilisierende Funktion zu, weil sie Vorstellungen von Lernen und von der Führung sozialer Situationen, d.h. von der Verzahnung von psychischen und sozialen Prozessen, bereitstellte.

Archivalien

AHN – Archivo Histórico Nacional (Madrid)

ARSEAP-Madrid – Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País (Madrid)

AVM – Archivo de la Villa de Madrid (Madrid)

StA Schleswig – Staatsarchiv Schleswig

Gedruckte Quellen

Anonym (1816): Englands und Frankreichs neue unentgeltliche Armen-Schulen. In: Schulen der Menschheit 1, H. 2, S. 5-41.

Anonym (1820): Bell und Lancaster oder nähere Entwicklung des wechselseitigen Unterrichtssystems. In: Allgemeine Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer 4, S. 145-160 u. S. 161-168.

Anonym (1821): Escandalosa discusion en la cámara de diputados de Francia, sobre el sistema de enseñanza llamado de Lancaster. In: El Censor 51, 21. Juli 1821, S. 219-230.

Anonym (1833): Die Lancasterschulen in den Cantonen Wadt und Genf. In: Allgemeine Schulzeitung 10, S. 321-326.

Anonym (1837): Palma. In: El propagador balear 42, 19. März 1837, S. 25-26.

Anonym (1844): Erziehungs- und Unterrichtslehre von Friedrich Eduard Beneke (Rezension). In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht XXIX, S. 72-96.

Bell, A. (1797): An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras. London: Cadell and Davies.

Catalá, J. (1821): Manual práctico o compendio del método de enseñanza mutua. Barcelona: Imp. De José Torner.

Condillac, E.B. (1746/2001): Essay on the Origin of Human Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.

- Diesterweg, F.W.A. (1827): Über die Bell-Lancastersche Schulverfassung. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht I, S. 29-49.
- Dubá y Navas, M. (1841): Discurso pronunciado en contestación al discurso inaugural. Barcelona: Imp. del Constitucional.
- Figuerola, L. (1841): Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta. Madrid: Imp. de D. Antonio Reyes.
- Harnisch, W. (1819): Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankasterschen Schulwesens in England und Frankreich. Breslau: Bei Graß, Barth und Comp.
- Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua (1820): Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de M. Lancaster. Madrid: Imprenta Real.
- Krohn, A.F. v. (1825): Pädagogische Bemerkungen, mit besonderer Beziehung auf das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung. Schleswig: Königl. Taubstumm-Institut.
- Lancaster, J. (1803): Improvements in Education. London: Darton and Harvey.
- Mata, P. (1841): Discurso inaugural. Barcelona: Impr. del Constitucional.
- Möller, J.C. (1823): Über Bildungsmethode in Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Weckung und Belebung eines industriösen Sinnes bei der Volksjugend. In: Schleswig-Holstein-Lauenburgische Provinzialberichte 12, H. 3, S. 1-31.
- Naharro, V. (1818): Memoria premiada por la Real y Suprema Junta General de Caridad. Madrid: En la Imprenta Real.
- Peters, P.J. (1825): Eckernförder Tabellen. In: Schleswig-Holstein-Lauenburgische Provinzialberichte 14, S. 307-316.
- Schwarz, F.H.C. (1819/20): Ist der Lancastersche Schul-Methodus, d. i. der sogenannte wechselseitige Unterricht ein Fortschritt in dem Schulwesen? In: Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen 1, S. 488-526.
- Vilá y Figueras, R./Doménech y Circuns, J. (1821): Nuevo plan de enseñanza mutua fundado en las bases más sólidas de la Gramática española. Barcelona: Imp. Ignacio Estivil.

Literatur

- Abellán, J.L. (1982): Historia crítica del pensamiento español. Bd II. Madrid: Espasa-Calpe.
- Abellán, J.L. (1984): Historia crítica del pensamiento español. Bd. III. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ackstaller, J. (1933): Das Helfersystem in der mittelalterlichen Schulerziehung. München: im Selbstverlag.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, M. (2004): Locating Educational Authority: Teaching Monitors, Educational Meanings and the Importing of Pedagogical Models. Spain and the German States in the 19th Century. In: Phillips, D./Ochs, K. (Hrsg.): Educational Policy Borrowing: historical perspectives. Oxford: Symposium books, S. 59-87.
- Fischer, K.P. (1975): John Locke in the German Enlightenment: An Interpretation. In: Journal of the History of Ideas 36, S. 431-446.
- Hopmann, S. (1990): Die Entwilderung des Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Bildung und Erziehung 43, S. 391-408.
- Horlacher, R. (1999): Wie aus „einigen Gedanken“ ein „Handbuch“ wurde. Die Locke-Rezeption der Philanthropen. In: Oelkers, J./Tröhler, D. (Hrsg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 85-102.

- Jiménez García, A. (1990): Las traducciones de Condillac y el desarrollo del sensismo en España. In: Heredia Soriano, A. (Hrsg.): *Actas del VI Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*. Salamanca: Ed. de la Universidad, S. 253-281.
- Jiménez Gámez, R. (1992): El método de enseñanza mutua en la historia del currículum en España. In: *Bordón* 44, S. 153-159.
- Kersting, Ch. (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 105-194.
- Nieser, B. (1992): Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Osterwalder, F. (2002): Idéologie und Methode. Analyse als Methode der Wissenschaft, Langage als Methode des Denkens und Übersetzungen als Methode der Erziehung. In: Tröhler, D./Zurbuchen, S./Oelkers, J. (Hrsg.): *Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, S. 143-157.
- Osterwalder, F. (2006): Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 522-539.
- Petrat, G. (1979): *Schulunterricht: Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*. München: Ehrenwirth.
- Puelles Benítez, M. (2004): *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares.
- Rhyn, H. (2003): Rezeptionswege Lockes. Empirische Pädagogik im 18. Jahrhundert. In: Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 87-106.
- Rodríguez Aranda, L. (1954): La recepción y el influjo de las ideas políticas de John Locke en España. In: *Revista de estudios políticos* 76, S. 124-146.
- Schriewer, J./Caruso, M. (2005): Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 7-30.
- Tenorth, H.-E. (1992): Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38. Beiheft, S. 117-134.
- Tenorth, H.-E. (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Zauner, U. (1998): *Das Menschenbild und die Erziehungstheorien der französischen Materialisten im 18. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Anschrift des Autors:

Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin. E-Mail: Marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de.

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management

Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth

Die Erfinder der wissenschaftlichen Betriebsführung zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelten nicht eben als Menschenfreunde, ihr Bild vom Menschen wirkt bizarr: Bei der Umwandlung der Arbeiterkörper und der menschlichen Arbeitsleistung zum *human motor* erschien der *human factor*, die menschliche Psyche als Störfaktor, als Fehlerquelle. Frederick Winslow Taylors Methode *des Scientific Management* war bestrebt, das tradierte handwerkliche Wissen des individuellen Arbeiters um seine Arbeit von den konkreten Arbeitsverrichtungen in der Fabrik zu trennen. Das inkorporierte Wissen der Arbeiter wurde, war es erst einmal mit seinen wissenschaftlichen Methoden dokumentiert und analysiert, in Arbeitsbüros archiviert, systematisiert und zum Nutzen der Betriebe und der wissenschaftlichen Betriebsführung verwaltet. Berühmt geworden ist besonders Taylors Ansprache an den vergeblich tumben Roheisenverlader Herrn Schmidt, den er durch simples Winken mit Lohnanreizen dazu brachte, sein Tagespensum von 12¹/₂ auf 47 Tonnen zu steigern. Dabei unterschied sich Schmidt, so zumindest Taylor „von einem intelligenten Gorilla, den man so abrichten könne, das er ein ebenso guter und tüchtiger Arbeiter sein könne als irgendein Mensch“ nur dadurch, dass er den Wert des Geldes zu schätzen wusste (Taylor 1913/1995, S. 43).

Was kann ein solchermaßen reduziertes – tierähnliches – Bild vom Menschen zum anthropologischen Fundus der Erziehungswissenschaft beitragen? Die Antwort ist: Sehr viel! Im Kontext des *Scientific Managements*, der *motion studies* des Ehepaars Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth wurde die Bedeutung der Erziehung¹ großgeschrieben. Es wurden Lernkonzepte entwickelt, die nicht nur die Rationalisierung der Bewegungen, sondern auch die unhintergehbare Individualität der Arbeiter, ihre Neugier, Kreativität und ihren Widerspruchsgeist und die Wichtigkeit einer demokratischen Partizipation betonten. Die Gilbreths nahmen mit ihren Methoden auch auf ästhetische Bereiche Einfluss und ließen sich wiederum von ihnen beeinflussen. Der Bezug zu zeitgenössischen reformpädagogischen Theorien der Bildung und Erziehung wie auch der Rekurs auf die Psychologie im *Scientific Management* sind vor allem der Arbeit Lillian Moller Gilbreths zu verdanken. Es waren vor allem ihre Anwendungen der Prinzipien der Bewegungsrationalisierung, die massiv zur Durchsetzung von Taylors Traum von

1 So vermerkt Lillian Moller Gilbreth schon 1915, in ihrer Dissertation „Eliminating waste in Teaching“, dass die progressiven Manager sich keineswegs den stummen Befehlsempfänger als idealen Arbeiter vorstellten: „He wants someone who has ideas of what he can do who knows how to go to work to do a thing, who is at home in the learning process. He wants an educated learner. Again and again, these managers say: ‚we are willing to teach them, but they must know how to learn.‘“ (Gilbreth 1915, S. 57).

der *mental revolution* durch das *Scientific Management* und zu einer Umwälzung nicht nur des amerikanischen Alltags beigetragen hat. Ein Einfluss, der jedoch aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, aufgrund einer erzwungenen „Maskerade der Weiblichkeit“ zu einer maskierten Autorschaft und durch die Verengung der Diskursfelder im 20. Jahrhundert in der Geschichte der Erziehung wie auch in der Managementlehre in Vergessenheit geriet. Zum Vergessen ihrer theoretischen Leistungen hat in diesem Fall vielleicht sogar Lillian Moller Gilbreths Popularität als Person und vor allem als Mutter von zwölf Kindern beigetragen. Leben und Werk der Gilbreths wurden von zweien ihrer Kinder in zwei überaus unterhaltsamen Bestsellern – *Cheaper by Dozen* (1949) und *Belles on their toes* (1952) – dokumentiert und auch verfilmt. Dies hat Lillian Moller Gilbreth im kollektiven Imaginären als sämtliche Bewegungen rationalisierende Mutter eingeschrieben, aber nicht als Professorin für Management, die sie war. Als Erziehungswissenschaftlerin, als die sie immerhin promoviert wurde, ist sie noch zu entdecken.

In einem ersten Schritt wird Gilbreths Methode der *motion studies* in Differenz zu Taylors *time studies* präsentiert und verdeutlicht, warum die Praxis der Gilbreths die Einbeziehung und (Um-)Erziehung des Arbeiters verlangte. Zweitens wird gezeigt, wie diese Praxis in den Schriften Lillian Gilbreths auf zeitgenössische Erziehungstheorien bezogen und später durch eine erzwungene „Maskerade der Weiblichkeit“ banalisiert wurde. In einem dritten Schritt soll der Bezug der Gilbreths zur pädagogischen Anthropologie Maria Montessoris und ihrer reformpädagogischen Methode rekonstruiert werden.

1. Taylors time studies und Gilbreths motion studies

1.1 Bewegungsstudien als multi-funktionale und multi-mediale Performance

Der gelernte Maurer und Bau-Unternehmer Frank Bunker Gilbreth (1868–1924) entwickelte sein Verfahren der Bewegungsrationalisierung (*Motion Studies* 1911), zeitgleich mit Frederick Winslow Taylors *Principles of Scientific Management* (1911). Beide suchten einen *one best way* für jede Arbeitsverrichtung, die Steigerung der Produktivität durch die Ausklammerung unnützer Bewegungen des Arbeiters. Taylor beschränkte seine Untersuchungen von Arbeitsbewegungen auf ein Zerlegen und Messen der für jeden Schritt aufgewendeten Zeit durch einen trainierten Beobachter, der dem einzelnen Arbeiter an die Seite gestellt wurde: „Übrigens ist jemand, der zum Verladen von Eisenbahnbarren passt, zu unintelligent, um sich selbst zu erziehen.“ (Taylor 1913/1995, S. 66) Die Arbeitsleistung sollte dann durch Leistungsstatistiken, Optimierung von Arbeitswerkzeugen und -abläufen durch wissenschaftliche Methoden,² vor allem aber durch Lohnanreize verbessert werden. Die Beschreibung des *one best way* bei Gilbreth

2 „Es wird ein Hauptzweck dieser kleinen Schrift sein, den Leser zu überzeugen, dass in jeder kleinsten Handlung, jedem Griff eines Arbeiters eine Wissenschaft steckt.“ (Taylor 1913/1995, S. 67)

fokussiert die Bewegung an sich, beschreibt ein umfassendes „Bewegungsbild“ und analysiert den Fluss der Bewegung in den Arbeitsabläufen:

„Man zerlege gewissermaßen den ganzen Arbeitsprozess in seine einzelnen Elemente und prüfe jedes einzelne auf seine Zweckmäßigkeit und Leistungsfähigkeit hin. Dabei empfiehlt es sich, alle Beobachtungen schriftlich niederzulegen, was im Interesse einer genauen Arbeit unbedingt erforderlich ist. Zweitens wäre herauszubekommen, welche inneren und äußeren Gründe die einzelnen Bewegungen veranlassten und welche Faktoren sie beeinflussten. Danach hat man das bisherige Bewegungsbild. Eine genauere Untersuchung ergibt dabei in der Regel, dass zunächst so oder so viele Bewegungen als unnötig einfach gestrichen werden können. Gedankenlosigkeit, falsche Gewöhnung, oft auch falsche Einrichtung des Arbeitsplatzes oder schlechte Anordnung der Werkzeuge hatten sie verursacht. ... Maßgebend für jede Bewegung und für jeden Griff ist die jeweils vorausgehende und die jeweils folgende Bewegung. Eine Bewegung kann an für sich zweckmäßig sein, sich aber nicht in das Bewegungsbild als Ganzes einfügen. Und nur auf dieses kommt es an. Jede Bewegung muß die notwendige Folge der vorausgehenden und die richtige Vorbereitung der nächsten sein. Nur dann kann von einem Rhythmus der Bewegungen gesprochen werden. Tote Punkte darf es nicht geben. Lieber ein umständlicheres Bewegungsbild als ein einfacheres mit toten Punkten.“ (Gilbreth/Ross 1921, S. 6)

Sowohl Gilbreth als auch Taylor waren begnadete Performer ihrer Theorien und praktischen Methoden. Dies trug nicht unerheblich zur Verbreitung des *Scientific Management* bei. Wenn Taylor die Prinzipien der märchenhaften Steigerung der Arbeitsleistungen des Roheisenverladers Herrn Schmidt erläuterte – 1. die Selektion des richtigen Arbeiters; 2. Bereitschaft zur endlosen Wiederholung der Arbeitsbewegungen, 3. bedingungsloser Gehorsam, sich den Weisungen des *Scientific Managements* zu unterwerfen aufgrund von 4. Belohnungsanreizen (Geld) –, nutzte er die populären schauspielerschen Mittel des *Vaudeville* und der *Minstrelsy*³ und sein eigenes Talent als Darsteller, das er von Jugend an im Amateurtheater vervollkommen hatte (Copley 1923; Kanigel 1999; Althans 2005, 2007).

Gilbreth dagegen agierte als Clown. In den – auch in der Managementlehre gern zitierten – Erzählungen seiner Kinder wird dies oft und gern dokumentiert. Schon die Entdeckung seiner Methode als Lehrling liest sich wie ein Slapstick. Zu Beginn seiner Lehrzeit als Maurer hatte Gilbreth beobachtet, dass keine zwei Maurer gleich mauern.

3 *Minstrels* waren die erste Form der Massenkultur in den Vereinigten Staaten. Weiße Einwanderer traten dabei blackface, mit schwarz angemaltem Gesicht, auf und parodierten die Andersheit der anderen, der ehemaligen Sklaven, der Afro-Amerikaner. Die prominente Figur des Jim Crow könnte für Taylors Herrn Schmidt Pate gestanden haben, zumal Taylor selbst als Amateurschauspieler den Jim Crow öfters verkörpert hatte. Die nachhaltigste Minstrel-Inszenierung ist vielleicht der erste Tonfilm *The Jazzsinger* von 1927, in dem ein Weißer einen schwarzen Jazzsänger darstellte (Rogin 1996, S. 79ff.). Taylors nachhaltig wirkender Dialog mit dem fiktiven Herrn Schmidt könnte auch als Vorlage für Berthold Brechts Lehrstück vom Ozeanflieger gedient haben, in dem ebenfalls ein tumber Herr Schmidt vorgeführt und belehrt wird, wenn auch mit zweifellos anderen Intentionen.

Seine Kinder geben hier seinen Dialog, der seine Lehre der Bewegungsrationalisierung begründen sollte – den Dialog eines neuen Lehrlings mit seinem Meister wohlgermerkt – wieder: „Haben Sie noch nicht bemerkt, dass keine zwei Leute auf genau die gleiche Art und Weise mauern?“, fragte er. „Das ist wichtig und wissen Sie warum?“ ... „Es ist deshalb wichtig, weil nämlich – gesetzt den Fall, das einer richtig mauert, alle andern falsch mauern. Wenn ich Sie wäre, würde ich rauszufinden suchen, wer richtig mauert, und dafür sorgen, dass alle anderen es ebenso machen“. „Und wenn ich ich wäre“, brüllte blass vor Wut der Polier, „dann würde ich zuallererst diesen rothaarigen nichtswürdigen Lausejungen rausschmeißen, der sich in meine Angelegenheiten mischen will. Denn das willst du!“ Er nahm einen Mauerstein auf und wog ihn drohend in der Hand. „Vielleicht bin ich nicht so gescheit, meinen besten Maurer zu erkennen, aber meinen schlechtesten Mörtelträger, denn kenn’ ich. Ich warne dich: Hör auf, mich zu ärgern, oder dieser Backstein landet in deiner Schnauze, aber hochkant!“ Nach einem Jahr hatte Paps ein Gerüst erfunden, mit dessen Hilfe er der schnellste Arbeiter auf der ganzen Baustelle wurde. Diesem Gerüst lag das Prinzip zugrunde, dass die losen Mauersteine und der Mörtel stets in derselben Höhe greifbar waren wie die im Bau befindliche Mauer. Die anderen Maurer mussten sich nach ihrem Material bücken, was Paps nicht brauchte. „Du bist nicht ganz bei Trost“, spottete der Polier, sogar zu Bücken bist du zu faul.“ Aber er ließ für die anderen Arbeiter die gleichen Gerüste anfertigen und machte sogar den Vorschlag, Paps sollte das Original ans Institut für Mechanik schicken, wo es dann auch preisgekrönt wurde.“ (Gilbreth/Carey 1959, S. 49f.)⁴

Gilbreth erfand Baugerüste, Arbeitsbühnen (die die Arbeitsleistung der Maurer um 190% steigerten) sowie die Betonmischmaschine und schrieb ein Buch über die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten von Beton. Er war in New York, Boston und London tätig und rationalisierte u.a. die Zeisswerke in Deutschland. Seine Methode der Bewegungsstudien wurde angewandt, um Bewegungen von Schuhverkäufern, Sekretärinnen und in Krankenhäusern zu rationalisieren – wobei Gilbreth feststellte, dass es sich beim Berufsstand der Chirurgen um die schlechtesten Handwerker handelte, denen er je begegnet war. Nach dem ersten Weltkrieg leisteten die *motion studies* wichtige Beiträge zur Reintegration der Kriegsversehrten. Wesentlich für seine Methode war die Verwendung von Fotografie und Film. Er kritisierte an Taylors *Time-study*-Verfahren die Verwendung der Stoppuhr, deren Betätigung vom Versuchsbeobachter stets zwei Entscheidungen und zwei Bewegungen verlangte, was die Genauigkeit der Ablesung notwendig beeinflusste und die Messung ungenau machte. Gilbreth ersetzte den Beobachter mit Uhr und Klemmbrett durch den *Mikrochronometer*, der Zeiten bis zu 1/8000 Minuten messen konnte, und den *Kinematographen*, die Filmkamera, die nicht nur den Arbeiter und seine Bewegungen, sondern auch den gesamten Arbeitsplatz und seine Veränderungen aufnahm.

4 Die wissenschaftliche Analyse des Mauerns findet sich sowohl in Bricklaying-Studies (Gilbreth 1909) wie in den Bewegungsstudien (Gilbreth/Ross 1921), zerlegt in verschiedene Arbeitsschritte, die tabellarisch aufgelistet werden (ebd., S. 52f.), eine Rekonstruktion der Lernsituation und ihrer spezifischen Probleme bei (Gilbreth 1920, S. 65ff.).

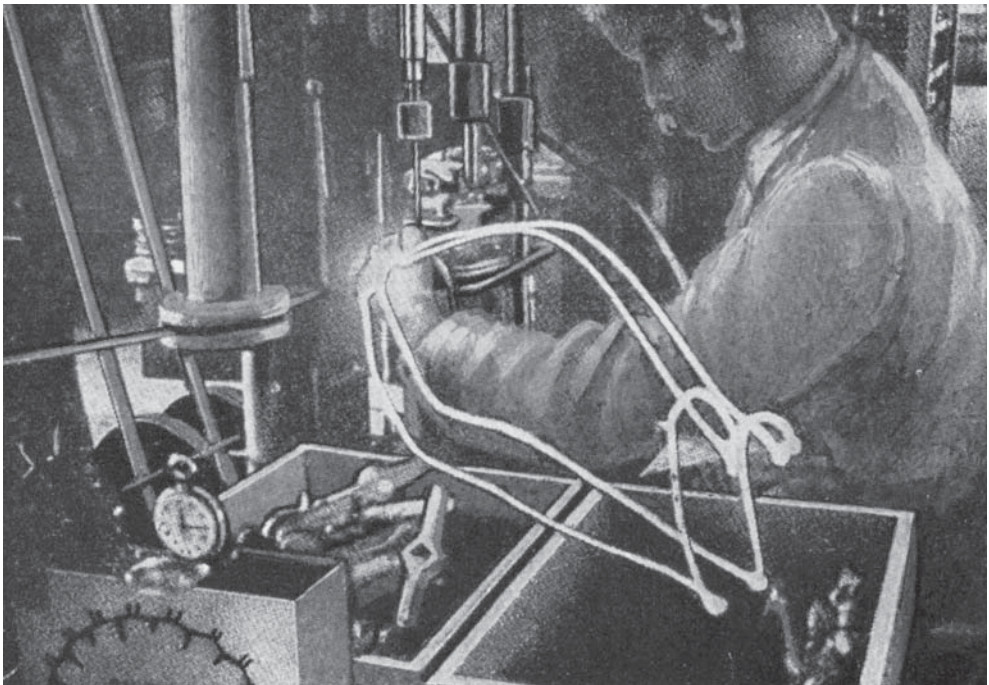
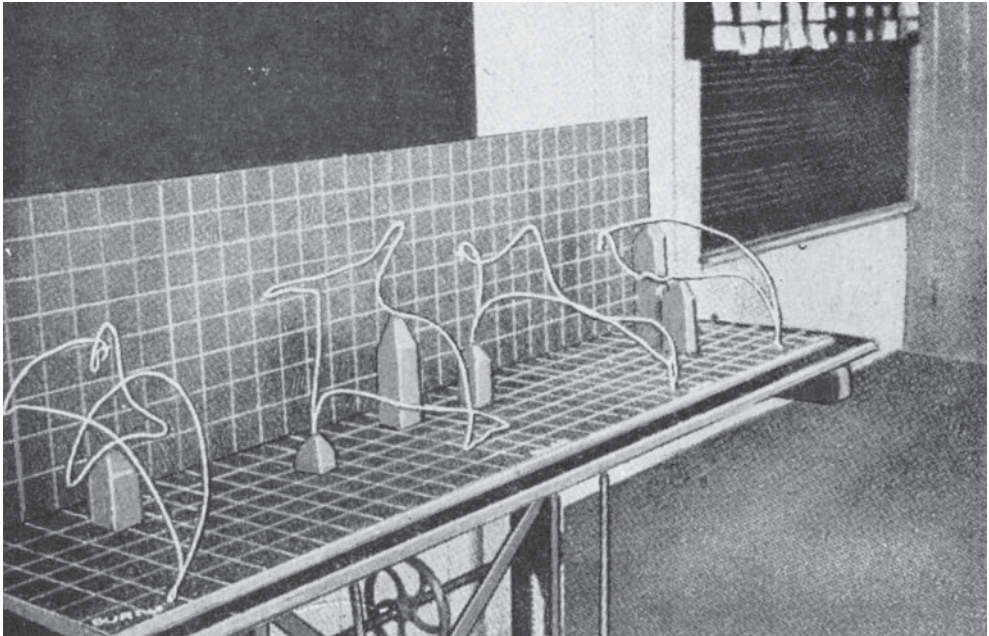


Abb. 1 und 2: Drahtmodelle und chroneozykleographische Aufnahmen von Arbeitsbewegungen aus Gilbreths „Angewandte Bewegungsstudien“ (1920). Mit freundlicher Genehmigung des Gilbreth Archivs, Archives and Special Collections der Purdue University Libraries und Ernestine Gilbreth Carey

„Nachdem es so gelungen war, auf diese Weise sowohl den Gang der Bewegung wie die hierzu erforderliche Zeit mit absoluter Sicherheit zu ermitteln, ergab sich die Notwendigkeit, um alle in Betracht kommenden Faktoren erfassen zu können, die Länge der Bewegungen festzuhalten. Dieses wurde durch Aufnahme des Arbeitsvorganges an einem durch Quadrate eingeteilten Arbeitstisch und einen ebensolchen Hintergrund erreicht und zwar durch mehrmalige Exponierung des Films. Es werden also zwei Aufnahmen gemacht, erst die des schraffierten Messhintergrunds, dann die der tatsächlichen Arbeit. ... Man kann also auf dem Film nunmehr Bahn, Länge, Richtung und Geschwindigkeit der Bewegungen ablesen und bestimmen.“ (Gilbreth 1925, S. 64f.)

Zusätzlich entwickelte Gilbreth den *Zykleographen*. An der Hand der Arbeiter wurden Lämpchen befestigt, die es ermöglichten, die Bewegung selbst zu photographieren und durch ein stereographisches Verfahren dreidimensional festzulegen. In einem letzten Schritt wurden zusammen mit den Arbeitern Drahtmodelle ihrer Bewegungen angefertigt, die ihre Bewegungen plastisch veranschaulichten.

1.2 Die Übertragung von Geschicklichkeit

Gilbreth fasste diese Modelle explizit als „Lehrmittel der Übertragung von Geschicklichkeit“ auf. Eine Bewegung sollte nicht nur eindeutig und anschaulich gezeigt werden, sondern auch ihre Gesetzmäßigkeit sollte denjenigen, die sie anwenden sollten, deutlich werden (Gilbreth 1925, S. 66). Diesen Forderungen liegt eine wesentliche Beobachtung aus Frank Bunker Gilbreths Lehrzeit zugrunde: Wenn erfahrene Arbeiter einem Lehrling eine Bewegung zeigen, machen sie sie nicht in ihrer normalen Geschwindigkeit, sondern verlangsamen sie. Der Lehrling sieht also nicht die optimal ausgeführte Bewegung, sondern ihre schlechte Kopie (Gilbreth/Gilbreth 1920, S. 65ff.). Deshalb forderte Gilbreth: „Geschicklichkeit soll mit dem geringsten Übertragungsverlust auf andere weitergeleitet werden können. Um aber das zu erreichen, ist es selbstverständlich nötig, zunächst einmal Geschicklichkeit zu erkennen, festzuhalten und in einer solchen Form darbieten zu können, dass diejenigen, die nicht diese Fähigkeiten besitzen, oder auch nicht die Möglichkeit, sie festzuhalten, haben, trotzdem in die Lage versetzt werden, sie veranschaulichen, messen und nachahmen zu können. ... Es ist ein Gesetz der Physik und der Psychologie, dass Verfahren, Bewegungen und Kombinationen von Bewegungen sich völlig ändern, wenn die Geschicklichkeit geändert wird. Schnelle Bewegungen können nicht in denselben Bewegungsbahnen ausgeführt werden, wie langsame. Die früheren Verfechter von Zeitaufnahmen, die dieses mit Hilfe einer versteckten oder auch offen gebrauchten Uhr erreichen wollten, haben den Grundsatz völlig übersehen, die so erhaltenen Daten auch für andere Zwecke verwendbar zu gestalten, sie ‚ein für allemal‘ gemacht zu haben. Und hierbei kann gerade auf die Anwendung eines Verfahrens, das ein Festhalten und Weiterbenutzen der erlangten Daten gewährleistet, nicht genug Wert gelegt werden.“ (Gilbreth 1925, S. 70f.)

Dies sollte mit Hilfe der aus Draht geformten Bewegungsmodelle gewährleistet werden, bei denen neben der Vermittlung der effizientesten Bewegung unter anderem ihre

ästhetische Qualität überrascht. Sie wiesen große Ähnlichkeit mit den zeitgleich entstandenen Skulpturen des russischen Konstruktivisten Naum Gabo auf. Naum Gabo entwickelte in den Zwanziger Jahren dreidimensionale Skulpturen, deren Konstruktion ihr Inneres, ihren Kern, komplett sichtbar machte. Er griff dabei auf die Erkenntnisse von Ingenieuren und Mathematikern zurück und nutzte auch Bewegungsstudien (vgl. Rainbird 2002).

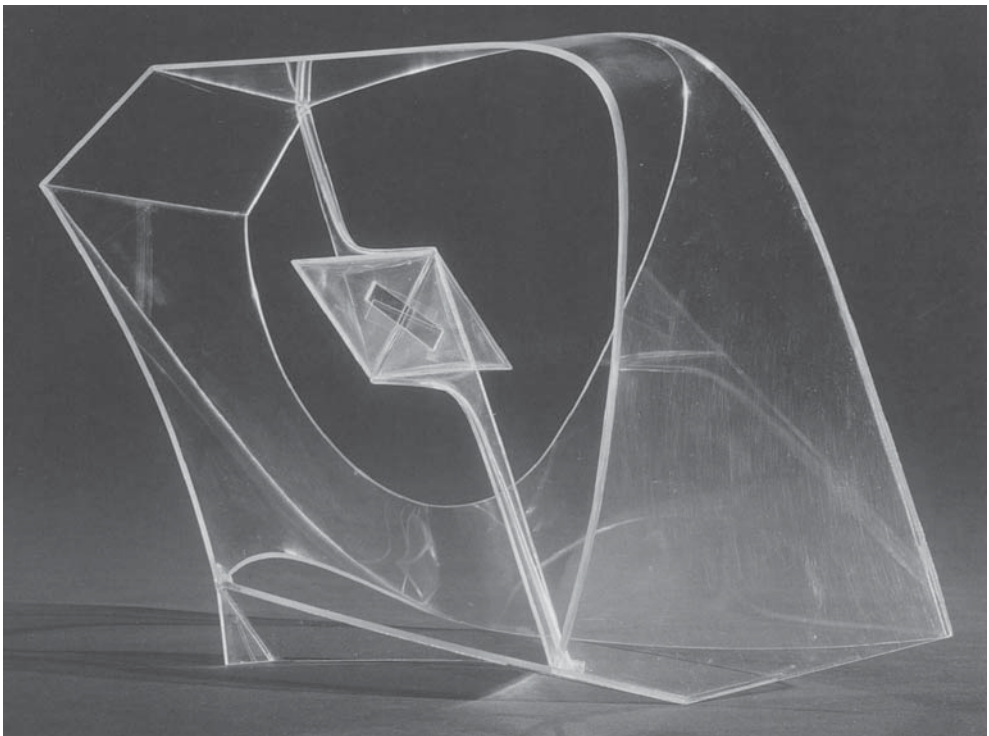
Rechts:

Abb. 3: F.B. Gilbreth mit dem Drahtmodell einer Bewegungsstudie (Corbis Pictures).



Unten:

Abb. 4: Naum Gabo Construction in Space with Crystalline Centre (1938–1940) (Tate Gallery St. Ives).



Dieser Einfluss war nicht zufällig. Im Bereich der russischen Avantgarde zeigte man sich nicht nur fasziniert von Taylors Methode, sondern entwickelte im Moskauer Zentral-

institut für Arbeit Bewegungsstudien von Arbeitern, die im ästhetischen Bereich für modernen Tanz und Theater, etwa im bio-mechanischen Training Vsevolod Meyerholds genutzt wurden (Fischer-Lichte 2004; Misler 2005). Aber auch am Broadway wurden die *Ziegfeld Girls*, die wohl berühmteste Tänzerinnengruppe dieser Zeit, von Ned Wayburn, einem von Taylors *Scientific Management* beeinflussten Choreographen gesteuert und choreographiert (Glenn 2000, S. 174f.).

1.3 Die Einbeziehung des Arbeiters und die Umerziehung der Gewohnheiten

Gilbreth war jedoch weniger an ästhetischen als an erzieherischen Fragen interessiert. Er war ein leidenschaftlicher und überaus begabter Lehrer, der wie Comenius daran glaubte, allen alles beibringen zu können. Er erreichte es tatsächlich, die Arbeiter mit seinen Drahtmodellen in die Reflexion ihrer Bewegungen einzubeziehen und sie dazu zu bringen, selbst Verbesserungsvorschläge zu ihren Bewegungsabläufen zu machen. Zudem gelang es ihm, aus der Arbeit ein Spiel zu machen. Die bestätigen die Erzählungen seiner Kinder (Gilbreth/Carey 1949), aber auch Lillian Moller Gilbreths theoretische Schriften (Gilbreth 1914, 1915). Der Sache dienlich war sicherlich auch seine demokratische Haltung, das Prinzip, zu Beginn eines Rationalisierungsauftrags sowohl mit den Unternehmern wie mit den Gewerkschaftsführern in einem Betrieb einen Vertrag zu vereinbaren und die Arbeiter somit ganz offiziell von Anfang an in das Verfahren einzubeziehen. Kritischer Punkt der *motion studies* war dabei die Bereitschaft der Arbeiter, ihre Gewohnheiten zu ändern. Schon bei seinen ersten Bewegungsstudien der Maurer hatte er das zentrale Problem der Arbeitsgewohnheiten, der *bad habits*, entdeckt und das Umlernen von Routinen zum Kernbereich der Bewegungsrationalisierung gemacht.

„Nicht nur, dass die althergebrachten Arbeitsgewohnheiten schwer abzulegen sind, sie sind auch beim Erlernen der neuen Arbeitsweise hinderlich. Der Arbeiter hat sich an so viele unnötige Bewegungen gewöhnt, daß er gar nicht verstehen kann, daß so wenig Griffe auch genügen können. Vor allem hat er nicht gelernt, auf die Zahl der Bewegungen überhaupt zu achten und sich seine Arbeit planmäßig einzurichten. So kostet es viel Mühe und Geduld, alten Arbeitern neue Arbeitsmethoden beizubringen, meist weit mehr, als zum Anlernen junger Kräfte nötig ist“ (Gilbreth 1921, S. 19f).

Neben dem Ablegen von Routinen ist gleichzeitig somit das Erlernen neuer Gewohnheiten zentral, um die Arbeiter effizient zu machen. Für eine verbesserte Lehrlingsausbildung fordert Gilbreth: „Das beste Lehrverhalten besteht in der Ausführung der richtigen Bewegung in normaler Geschwindigkeit und in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Gewohnheitsbildung“ (Gilbreth 1925, S. 72). Er geht dabei von den kreativen Momenten bei der Gewohnheitsbildung aus, auf die schon William James in „*Principles of Psychology*“ (1898) und „*Talks to Teachers*“ (1907) hingewiesen hatte. Wenige Jahre später bezeichnet John Dewey 1916 in *Democracy and Education* die Etablierung neuer Gewohnheiten als zentralen Aspekt menschlicher Bildsamkeit, der auch bei der Integration von Migranten in die amerikanische Kultur bedeutsam wurde. Der Pragmatismus nimmt hier m. E. implizit Hegels Unterscheidung zwischen der „üben“

und der „sittlichen“, nämlich zur Freiheit erziehenden Gewohnheit aus dessen Anthropologie auf (Hegel 1830/2003, S. 182ff.):⁵

„Gewohnheiten sinken zu Routinehandlungen herab, entarten zu Handlungsweisen, die uns beherrschen genau in dem Grade, in dem sie sich von den Betätigungen der Intelligenz lösen. Routinehandlungen sind gedankenlose Handlungen; schlechte Gewohnheiten sind von der Vernunft so stark gelöst, daß sie zu den Ergebnissen, bewusster Überlegung und Entschließung im Gegensatz stehen. Wir haben früher gesehen, dass der Erwerb von Gewohnheiten der ursprünglichen Bildsamkeit unserer Natur zu verdanken ist: unserer Fähigkeit, Reaktionen so lange abzuändern, bis wir einen geeigneten und erfolgreichen Weg des Handelns gefunden haben. Routinegewohnheiten, denen wir unterworfen sind, anstatt sie zu beherrschen, heben die Bildsamkeit auf, bezeichnen das Ende der Fähigkeit zu variieren“ (Dewey 1916/2000, S. 74).

Es war jedoch vor allem Lillian Moller Gilbreth, die die empirischen Ergebnisse der *motion studies* und die dabei gewonnenen Erkenntnisse aus der Industrie auf das Feld der Wissenschaft zu übertragen suchte. Schon 1914 beschrieb Lillian Moller Gilbreth in *The psychology of management. The function of the mind determining, teaching and installing methods of least waste* eben diese Ambivalenz der Gewohnheit als Phänomen der Praxis des *Business Engineering*. Sie sah für das Management hier die Notwendigkeit, auf Methoden der Erziehung und Psychologie zurückzugreifen und bezog sich dabei explizit sowohl auf ihre eigenen Erfahrungen in der Industrie wie auf William James' Ausführungen zur Umerziehung von Gewohnheiten in *Principles of Psychology* (1895) und *Talks to Teachers* (1907).

2. Lillian Moller Gilbreth: „Eliminating Waste in Teaching“

Lillian Moller Gilbreth (1878-1972) hatte in Berkeley 1902 ihren MA in Literaturwissenschaft gemacht und 1915 an der Brown University in Psychologie und Erziehungswissenschaften promoviert. Sie hatte Frank Bunker Gilbreth 1904 geheiratet und mit ihm, wie geplant, zwölf Kinder – säuberlich in sechs Jungen und sechs Mädchen aufgeteilt. Lillian Moller Gilbreth war schon Co-Autorin der *Motion Studies* (1911), wird aber aber erst bei den *Fatigue Studies* (1916) und *Applied Motion Studies* (1917) als solche genannt. Sie agierte somit bei der Etablierung des Management-Diskurses als maskierte Autorin im Sinne Foucaults. Ihr Name wird im öffentlichen Diskurs nicht mit der Autorschaft und der Entwicklung einer ingenieurwissenschaftlichen Methode, sondern vielmehr mit ihrer biologischen Funktion in Kombination mit der Vorführung dieser Methode, einer *performance of organized motherhood* verbunden. Die von ihrem Mann inszenierte Promotion der Methode des *Scientific Managements* nötigte sie dazu, dem staunenden Kinopublikum in der amerikanischen Wochenschau die Prinzipien der Bewegungrationalisierung als Mutter von zwölf Kindern anhand der Aufzucht ihrer eigenen Kinderschar zu demonstrieren.

5 Hegel beschreibt hier auch die Gewohnheit als Geschicklichkeit (ebd., S. 185) und bietet der praxisbezogenen Argumentation Frank Bunker Gilbreths eine Steilvorlage.



Abb. 5: Familie Gilbreth beim Urlaub in Nantucket (Corbis Pictures)



Abb. 6: Lillian Moller Gilbreth am Schreibplatz einer von ihr designed Küche (Gilbreth Papers, Archives and Special Collections der Purdue University Libraries und Ernestine Gilbreth Carey).

Die Kinder waren vor allem für Frank Bunker Gilbreth das wichtigste Demonstrationsinstrument, wichtigster Teil seiner Botschaft „Bewegungsrationalisierung macht Spaß“. Seine Kinder lernten bereits im Kleinkindalter spezielle Multiplikationsverfahren, das Blindschreiben auf der Schreibmaschine, Morsen und Astronomie. Gilbreth entwickelte dabei auch neue Didaktiken für den Unterricht in der Schule.⁶ Auch die gesamte Hausarbeit der Familie Gilbreth wurde mittels eines Familienrates, der dem Modell des von den Gilbreths bei ihren Betriebsrationalisierungen stets installierten Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Rates nachgebildet war, gerecht nach Alter verteilt und Arbeit sparend organisiert (Gilbreth/Carey 1959, S. 52ff.).

2.1 *New Education und die Anwendung der motion studies im Schulunterricht*

Lillian Moller Gilbreth beschränkte ihre Ideen über Bezüge zwischen Bewegungsrationalisierungen und der *New Education* jedoch nicht auf die Präsentation der eigenen familiären Praxis. Schließlich promovierte sie an der Brown-University, deren langjähriger Präsident, Francis Layland, schon 1854 den Diskurs um eine genuin amerikanische öffentliche Erziehung für alle, eine demokratische Allgemeinbildung, die den Anforderungen einer *civic society* im Kontext einer rapide wachsenden Industriegesellschaft genügen konnte, gefordert hatte. Sie konnte sich zudem auf Eliots 1869 formulierte Konzeption der *New Education*, einer praktischen, an den Naturwissenschaften, den modernen Sprachen und politischer Ökonomie orientierte Reform der Höheren Bildung berufen (Oelkers 2005, S. 206ff.) Wie ihr Mann konzentrierte sie sich dabei auf die Um- und Anerziehung von Bewegungsgewohnheiten und bezieht sich auf Beispiele aus der Industrie.

Im Kapitel „Teaching“ weist Lillian Moller Gilbreth in *Psychology of Management* (1914) auf veränderten Anforderungen an die Lehrer in der Industrie, die Vormänner hin. Mit Bezug auf William James, der wiederholt auf die Notwendigkeit der (Um-) Erziehung von Gewohnheiten hingewiesen hatte – „the greatest thing in all education is to make our nervous system our ally instead our enemy“ (James 1907, S. 66) – weist sie auch auf die neurophysiologischen Auswirkungen dieses Erziehungsprogramms auf den einzelnen Arbeiter hin: Die gestärkte Aufmerksamkeit, das trainierte Gedächtnis, die in-

6 „Heute noch wird von der Familie Gilbreth ein Dokument aufbewahrt und gezeigt, wo der junge Frank in einem Diktat von 26 Punkten ganze 24 falsch geschrieben hatte! Eine genauere Durchsicht wird aber die interessante Tatsache ergeben, daß alle Fehler entweder durch den Wunsch entstanden, die Worte phonetisch zu schreiben oder in dem logischen Bemühen begründet sind, sich nach der Schreibweise eines bereits bekannten anderen Wortes zu richten. ... Der Wunsch, Logik und eine gewisse Gesetzmäßigkeit in ein Gebiet einzuführen, das ihm im höchsten Grade unlogisch und unbegründet erschien, hat Frank Gilbreth in späteren Jahren zu einer Reihe von Versuchen angeregt, die erforderlichen Zeiten und Bewegungen bei verschiedenen Schreibweisen zu ermitteln. ... Bis an sein Ende blieb er ein glühender Verfechter der vereinfachten Schreibweise mit dem ständigen Hinweis, daß dieses vor allem eine Aufgabe des Volkswirtes und Ingenieurs sein müsste.“ (Gilbreth 1925, S. 10)

tensivierte Wahrnehmung der Bewegungen anderer Arbeiter (ebd., S. 271). Gilbreth zeigt hier zudem – mit Bezug auf Strattons *Experimental Psychology and Culture*, aber auch auf die Methode Maria Montessoris – wie sich das Trainieren der Sinne positiv auf die Produktivität der Arbeiter auswirkt: „Sense training influences increase of efficiency.“ (Ebd., S. 229ff.)

In ihrer 1915 geschriebenen, unveröffentlichten Dissertation *Eliminating Waste in Teaching* vergleicht Lillian Moller Gilbreth dann schlicht Unterrichtsmethoden in Schule und Industrie. Sie geht dabei sehr respektvoll auf die unterschiedlichen Traditionen und Intentionen ihrer beiden Untersuchungsfelder ein. Dabei schreibt sie – und das ist vielleicht das überraschendste Ergebnis dieser Studie aus heutiger Perspektive – bedingt durch ihre schlichte Anwendung der Methode der Bewegungsstudien mit ihren genauen Beobachtungsberichten eine frühe Ethnographie des schulischen Unterrichts. Die Studie beruht auf jahrelangen Besuchen in verschiedenen Schultypen New Englands (Grundschulen und Höhere Schulen, Privat- und öffentliche Schulen, reine Mädchen-, Jungen- und koedukative Schulen). In den Beobachtungsprotokollen wird dabei festgehalten, ob es sich um Berufsanfänger oder erfahrene Lehrer handelt. Es ist eine Beschreibung pädagogischer Praxis und des praktischen Wissens der Lehrer, über das diese verfügen – oder auch nicht – ohne es selbst verbal reflektieren zu können:

„The writer has gotten surprisingly similar results while questioning teachers. „Exactly what is your method of presenting a new subject in history?“ might be a typical question. To the reply often is „Why let me think, – Well, come and watch me.“ It was noted on hearing a large group of teachers comparing notes on methods of teaching spelling that seventy five percent were unable to state what they actually did, but quoted instead the generally directions given them by supervisors. As they should do. Possibly that denoted simply a desire to formulate their practice into standard terms, but it suggested to the hearer a possible gap between theory and practice.“ (Gilbreth 1915, S. 96)

Sie beobachtet darüber hinaus bei den von ihr befragten Lehrern und Lehrerinnen offenbar reflexhaft auftretende Widerstände dagegen, die Dinge so beschreiben, wie sie sind; eine Tendenz, die eigene Praxis umzuschreiben, die ihr offenbar aus anderen Branchen und auch aus der eigenen Praxis bekannt ist: „It is difficult to make an accurate record, because we feel constantly an unwillingness to record things just as they are. We at once think of better methods of doing things, and are tempted to record these instead of the methods which are actually used“ (ebd., S. 97). Diese Widerstände gegen die „Befremdung der eigenen (Professions-)Kultur“ müssen, so ihr Vorschlag, wenn Verbesserungen der Unterrichtspraxis erwünscht, aber der ignorante – weil uneingeweihte – Blick von außen abgelehnt wird, durch das disziplinierte Protokollieren der eigenen Praxis behoben werden.

Gilbreths Blick, der Blick einer professionsfremden, aber geschulten Beobachterin, fokussiert aus der Perspektive des *Scientific Managements* und seines zeitgenössischen Interesses an Ermüdungsstudien die Momente, in denen die Konzentration und Motivation der Schüler sinkt und analysiert die Bewegungen der Lehrperson im Raum, die dieses Absinken verursacht haben könnten. Sie kritisiert die Aufstellung der Schüler-

tische und -stühle, die nur wenigen einen ungehinderten Blick auf die Tafel erlauben (und kritisiert damit gleichzeitig implizit den Frontalunterricht); sie vermerkt erstaunt das übliche Chaos auf den Lehrerschreibtischen (eine von Gilbreths Rationalisierungspraxen war ein stets gut organisierter Schreibtisch) und schlägt verschiedene Ablagen für Blumen, Porträts ehemaliger Schüler und für die Kinder frei zugängliche Schubladen am Lehrerschreibtisch mit Unterrichtsmaterialien wie Bleistiften und Radiergummis vor. Sie macht sich Gedanken um die notwendige Anzahl und geeignete Orte für Papierkörbe, den übersichtlichsten Platz für den kollektiven Anspitzer und die beste Nutzung des Raums vor der Tafel, da sie beobachtet, dass die Kinder durch solche Gänge wie auch durch das Suchen nach Unterrichtsmaterialien durch die Lehrperson stets abgelenkt werden. All dies soll Raum schaffen für die eigentlichen Tätigkeiten: Unterrichten und Lernen. Dokumentiert wird so auch die Verschwendung von kostbarer Unterrichtszeit durch die ständig wechselnden Praxen des Einsammelns und Verteilens von Arbeits- und Testformularen, das unproduktive Abschreiben von Hausaufgaben von der Tafel und die unklaren Vorgaben für das Aufzeigen der Kinder, das u.a. aus zu lang und unklar formulierten Fragen und zu wenig Raum für die Antworten der Kinder resultiert. Gilbreth, die in ihrer Untersuchung präzise zwischen „Eliminating waste in physical and mental motions“ differenziert, notiert die Erkenntnis, die Mängel könnten behoben werden, orientierten die Lehrer sich mehr an den Prämissen des *Scientific Management* und würden klarer zwischen Planung und Ausführung differenzieren (ebd., S. 73). Wie in der Fabrik, so sollten auch in der Schule, im Unterricht, einzelne Arbeitsschritte klar analysiert werden, um möglichst viele von kleinen Unterrichtsdetails mit den Schülern vorab festgelegt sein, um, in der Sprache des *Scientific Management* formuliert, zu wissen:

„... *what* the work is *what* the worker has to do, *where* he is to do it, *when* he is to do it, *how much* he is to in a given amount of time, *how* he is to do it“ ... The task is „circumscribed“ in the sense that is set aside from other work which the man can do, or from other work which others may do, that is to say, we have to consider the man's task not only as related to him, but to the other members of the organization, to look at him as an individual and also in a social light.“ (Ebd., S. 38, Hervorh. i.O.)

Letzteres, die Delegation von kleinen (Unterrichts-)Aufgaben auf möglichst viele Schultern, soll Verantwortung an die Kinder übertragen, um ihnen ein Bewusstsein von Kooperation, von *social spirit*, dem großen Thema der *New Education*, aber auch der Erziehungsphilosophie des Pragmatismus (Mead 1908/09, 1910; Dewey 1916) zu vermitteln. Besonders der *social spirit* scheint Lillian Moller Gilbreth in den Schulen – im Gegensatz zu fortschrittlichen Unternehmen – unterentwickelt, da die Lehrer wenig darin geübt scheinen, Verantwortung zu delegieren. Eine mögliche Erklärung scheint ihr, dass die Schule nicht unter dem Zeitdruck moderner Produktion zu stehen scheint, die die Arbeitsteilung und Delegation von Verantwortung erforderlich macht. Wie schon andere Sozialreformerinnen ihrer Zeit, etwa Mary Parker Follett (Althans 2007), fordert sie deshalb Industrie-Praktika für Lehrer (ebd., S. 15). Betont werden soll hier noch einmal, dass Gilbreths vorsichtig formulierte, doch umfassende inhaltliche Kritik an den Praxis der Wissensvermittlung empirisch gestützt war, durch Beobachtungen von Bewegungen

im Unterricht, ihre Fokussierung auf Bewegungsgewohnheiten. Diese Anwendung der *motion studies* auf allgemeine Praktiken des Unterrichtens, die so einen ganz anderen theoretischen Kontext erhielten, wurden von ihr in späteren Büchern wie *The homemaker and her job*; (1927) und *Living with our children* (1928) auf die Kindererziehung in Haus und Familie bezogen. Dies resultierte in einer „Maskerade der Weiblichkeit“, zu der Lillian Moller Gilbreth nach dem frühen Tod von Frank Bunker Gilbreth gezwungen wurde, um weiterhin als Expertin für *motion studies* anerkannt zu werden und Aufträge der Industrie zu erhalten.

2.2 Das Zurücktreten der Autorin hinter die Methode – Gilbreths Maskerade der Weiblichkeit

Lillian Moller Gilbreth, als wohlhabende höhere Tochter ohne jede Haushaltserfahrung aufgewachsen, musste – als Frank Bunker Gilbreth 1924 plötzlich starb – die Methode der Bewegungsrationalisierung anhand häuslicher Kindererziehung und dem Entwerfen von Arbeit sparenden Küchen demonstrieren. Nach dem Tod ihres Mannes wollte Lillian Moller Gilbreth das gemeinsame Büro für *motion studies* weiterführen – um ihren Kindern das College zu ermöglichen – und stieß dabei auf massive Schwierigkeiten. Die *Society of Mechanical Engineers* wollte sie nicht aufnehmen, da sie eine Frau war, Firmen widerriefen ihre Kontrakte. Neue Aufträge gab es lediglich im Umfeld der *home economics* und der Konsumentenschulung, und so begann sie, verschiedene Modelle von Küchen (Familien; Doppelverdiener-Küchen usw.) zu entwerfen, ohne sich jemals intensiv damit beschäftigt zu haben. Als besonders verdienstvoll sollten sich ihre Entwürfe von Küchen für Menschen mit Behinderungen erweisen. Dabei nutzte sie immer wieder das Interesse der Öffentlichkeit für ihre Familie.

Dies führt 1928 zu ihrer Publikation *Living with our children*, in der sie ihre Prinzipien des Managements auf die Führung einer Ehepartnerschaft, auf Familienplanung und Kindererziehung anwendet. Gilbreth betont dabei das *Living with* – statt *Living for* – *our children*. Kinder sollten vom Kleinkindstadium an aktive Teilnehmer des häuslichen Lebens und der Erziehungsprozesse, niemals bloßes Objekt von Erziehung sein. Auch hier wird auf die Bedeutung von Gewohnheiten, auf die Wichtigkeit des frühzeitigen Erwerbs von gemeinschaftsdienlichen *habits* hingewiesen – Aufräumen, Waschen, Saubermachen nach Größe und Fähigkeiten. Unter Bezugnahme auf ein altes Sprichwort postuliert sie hier noch einmal das Credo ihres verstorbenen Mannes, das einerseits die Nähe von Spiel und Arbeit hervorhebt,⁷ andererseits aber auch die Notwendigkeit klar konturiert, wann Arbeit und wann Spiel stattfindet. Ein Credo, das sie offensichtlich teilt.

„Here is work that is work and work that is play, there is play that is work and play that is play and only in one of those does real satisfaction lie. I presume it is the creative

7 Ähnlich auch der Pragmatist George Herbert Mead in seinen Schriften zur Pädagogik (Mead 1896, S. 426ff.).

activity in ,the work that is play‘ which makes it worthwhile. If the child is taught to feel that it is his creative activity that counts, whether it is directed carefully, as in work, or less rigidly as, in play, he will get the right attitude towards work“ (Gilbreth 1928, S. 134).

Ihrer Auffassung nach liebt es jedes Kind, seine Aufgaben effektiv und präzise zu verrichten. Dies kann jedoch individuell sehr unterschiedlich sein – das beschreibt schon *one best way* des *Scientific Management*, der von der Person des jeweiligen Arbeiters und seinen individuellen Bewegungen abhängig ist. Anschaulich beschreibt Gilbreth, wie einer ihrer Söhne nur die Imitation, eine ihrer Töchter nur durch Versuch und Irrtum lernte, ein Hemd anzuziehen. In der Familie lernten die Kinder wie die Arbeiter in den Unternehmen durch *instruction cards*, durch Tabellen und Aufgabenkarten, ihre Aufgaben zu verrichten und sich dabei gegenseitig zu kontrollieren und Spaß dabei zu haben. *Living with our children* überzeugt, vor allem, wenn man es, ähnlich wie die Werke Rousseaus, parallel mit den Biographien der Kinder liest. Die Betonung der Weiblichkeit kann als eine Maskerade gemäß Rousseaus Anthropologie der Geschlechtscharaktere aufgefasst werden, der darauf hinwies, das eine Frau sich mit Hilfe ihrer Gesten – wie etwa dem „Schleier der Schamhaftigkeit“ – als Frau maskieren müsse, um als Frau erkannt werden zu können (Rousseau 1761/1971; Garbe 1992; Althans 2000, 2007). Dennoch brachte ihre Tätigkeit ihr endlich die benötigte gesellschaftliche Anerkennung.

1935 wurde Lillian Gilbreth Professorin für Management und die erste weibliche Professorin für Ingenieurwesen an der Universität in Purdue. In ihrem Consulting-Büro beriet sie weiterhin Firmen für Küchen-Design und veränderte so, zusammen mit ihren praktischen Ratgebern zum rationalen Familienleben, den Alltag des 20. Jahrhunderts wahrscheinlich nachhaltiger als Taylor und Frank Bunker Gilbreth. Dennoch blieb sie in eine implizit maskierte Autorin, ihre erziehungswissenschaftliche Dissertation trat zugunsten ihrer Co-Autorschaft mit ihrem Mann und ihrer populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen, ihrer pädagogischen Praxis, zurück. Letzteres teilt sie in gewisser Weise mit Maria Montessori. Darum soll es im letzten Schritt gehen.

3. Wahlverwandtschaften: Lillian Moller Gilbreths *motion studies* und Maria Montessoris „Erziehung der Bewegungen“

Die Verweise auf Maria Montessoris Pädagogik, die in Lillian Moller Gilbreths Arbeiten von 1914 und 1915 auftauchen, lassen sich sicherlich auch auf Montessoris „triumphale Amerika-Aufenthalte“ (Kramer 1989, S. 222ff.) im Jahre 1913 und 1915 zurückführen. Auch Montessoris Pädagogik wurde aus einer anderen Disziplin, der Medizin, heraus entwickelt, und auch ihre Methode gründet auf der Praxis genauer Beobachtung, bei ihr vor allem des kindlichen Verhaltens, in der ihre Mitarbeiterinnen und späteren Vertreterinnen besonders geschult wurden. Es ist im Kontext der *motion studies* des *Scientific Managements* nicht uninteressant, dass Montessori ihre akademische Karriere in der Pädagogik – nach ihrer ersten Arbeit mit geistig zurückgebliebenen Kindern – mit dem Vermessen von kindlichen Körpern mittels eines *Anthropometer* oder *Pädometer* begann

(Heiland 1991, S. 56). Deren Ergebnisse wurden unter dem Titel „Antropologia pedagogica“ (1910) veröffentlicht, in dem sie u.a. *Biographiekarten* für jedes Kind forderte, in dem monatliche Größen- und Gewichtsmessungen dokumentiert wurden – ganz wie im Gilbrethschen Haushalt, wo jedes Kind täglich sein Gewicht und seine Größe maß und in Listen eintrug. Montessori sollte sich zwar später, in *Die Entdeckung des Kindes* (1948/1990), vom anthropometrischen Wahn der wissenschaftlichen Pädagogik distanzieren, vieles in ihrer Methode (etwa das von ihr entwickelte, der kindlichen Körpergröße angepasste Mobiliar in den Montessori-Kindergärten) gründet aber auf ihren Erkenntnissen über kindliche Wachstumsprozesse und differierende ergonomische Bedürfnisse. In der Herangehensweise ähneln sich somit der fremde Blick auf die pädagogischen Praxen, die Forderung nach der Schulung der Beobachtungsfähigkeit des pädagogischen Personals und nach genauen Beobachtungsberichten.

Besonders nah an Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreths *motion studies* und ihrer Forderung nach einer frühen Einübung in präzise Bewegungen und ihre Transformation in Gewohnheiten scheinen Montessoris Beobachtungen, die einen kindlichen Hunger nach „Analyse von Bewegungen“ und „Präzision“ im „Sensiblen Alter“ beschreiben. Es ist bekannt, dass Montessori in ihrer Pädagogik bestrebt war, alltägliche Gegenstände zu Instrumenten ihrer Pädagogik zu machen, ebenso sah sie in den „Übungen des praktischen Lebens eine regelrechte Gymnastik, deren alle Bewegungen verfeinernde Schule die Umgebung selbst ist, in der man lebt“ (Montessori 1948/1991, S. 93). Sie schränkt jedoch gleich darauf ein:

„Die Übungen des praktischen Lebens sind jedoch nicht als einfache Muskelgymnastik anzusehen, sie sind eine ‚Arbeit‘. Es ist die entspannende Arbeit der Muskeln, die etwas tun, ohne zu ermüden, weil das Interesse und die Unterschiedlichkeit sie bei jeder Bewegung neu beleben. Es ist die natürliche Übung des Menschen, der, wenn er sich bewegt, auch ein zu erreichendes Ziel haben sollte: Die Muskeln sollten dem Verstand dienen und somit einen Teil der funktionellen Einheit der menschlichen Persönlichkeit bilden.“ (Ebd.)

Nichts anderes wollte Frank Bunker Gilbreth mit seinen Bewegungsmodellen erreichen, mit denen er die Arbeiter zur Reflexion ihrer eigenen Bewegungsabläufe anregte, wie weiter oben dargelegt wurde. Maria Montessori zufolge haben Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren ein großes Interesse daran, ihre Bewegungen zu vervollkommen:

„Wer mit diesen Kindern in Kontakt bleibt, erkennt, dass hinter der Aktivität, die sie zum Erreichen verschiedener praktischer Ziele führt, ein besonderes Erfolgsgeheimnis liegt, die Präzision, die Genauigkeit, mit der die Dinge getan werden müssen. Der äußere Zweck, Wasser in ein Glas zu gießen, interessiert sehr viel weniger als das Gießen, ohne dass der Rand des Glases mit der Flasche berührt wird und ohne dass der letzte Wassertropfen auf das Tischtuch fällt.“ (Ebd., S. 97)

Montessori nennt dies ein Bedürfnis der Kinder nach einer genauen Analyse der Bewegungen. Sie stellt auch hohe Anforderungen an die Erzieher/innen, da sie hierbei ihr eigenes Tun, ihre eigene Bewegungspraxis – wie sie etwa die Jacke korrekt zuknöpfen, eine Tür aufschließen, ein Buch Durchblättern (etc.) – genauestens reflektieren müssen. Nach Montessoris Auffassung wird die Analyse der Bewegungen zwangsläufig

in eine „Ökonomie der Bewegungen“ überführt, die sich letztlich in einer Harmonie der ganzen Person, der „unbefangenen und ungezwungenen Bewegung“ – in einem ästhetischen Ideal – ausdrückt:

„Die Analyse der Bewegungen ist mit der Sparsamkeit von Bewegungen verbunden: Keine für einen bestimmten Zweck überflüssige Bewegung zu machen ist letzten Endes der höchste Grad an Vollkommenheit. Daraus ergibt sich dann die ästhetische Bewegung, die künstlerische Haltung. Die griechischen Bewegungen sowie die, welche ihnen heute ähneln, beim japanischen Tanz zum Beispiel, sind nichts weiter als eine Auslese der unbedingt notwendigen Bewegungen in der analytischen Folge der Handlungen. Doch dies bezieht sich nicht ausschließlich auf die Kunst, es ist ein allgemeines Prinzip jeder Handlung im Leben. ... Diese Entdeckung, dass Kinder nicht nur die Tätigkeit lieben, die einen bestimmten Zweck verfolgt, sondern auch durch Einzelheiten, durch eine exakte Ausführung angezogen werden, hat die Erziehung ein weiteres Feld erschlossen, und zwar ragt in erster Linie *die Erziehung der Bewegungen* hervor; während das Lernen von praktischen Dingen nur als äußerer Anreiz dient, ist das offensichtliche Motiv ein tiefes Bedürfnis nach Organisation.“ (Ebd., S. 100 u. S. 97, Herv. i.O.). Mit dieser überraschenden, doch folgerichtigen Parallele möchte ich schließen.

Literatur

- Althans, B. (2000): *Der Klatsch, die Frauen und das Sprechen bei der Arbeit*. Frankfurt/New York: Campus.
- Althans, B. (2005): Die Bedeutung des Spiels im Management, F.W. Taylor und F.B. Gilbreth: Die Kunst, durch Spiel die Arbeitswelt zu verändern. In: Bilstein, J./Winzen, M./Wulf, C. (Hrsg.): *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 155-175.
- Althans, B. (2007): *Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialer Arbeit und Management*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Copley, F.B. (1923): *Frederick W. Taylor: Father of Scientific Management*. New York: Harper and Brothers.
- Dewey, J. (1916/2000): *Demokratie und Erziehung*. Hrsg. v. J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garbe, Ch. (1992): *Die weibliche List im männlichen Text – Jean Jacques Rousseau in der feministischen Kritik*. Stuttgart: Metzler.
- Gilbreth, L.M. (1914): *The Psychology in Management. The Function of the Mind in Determining Teaching and Installing Methods of Least Waste*. London: Pitman & Sons.
- Gilbreth, L.M. (1915): *Eliminating Waste in Teaching*. (Unpublished PhD. Thesis at the Brown University). Gilbreth Papers Collection, Archives and Special Collections, Purdue University Libraries.
- Gilbreth, L.M. (1925): F.B. Gilbreth. *Das Leben eines amerikanischen Organisators*. Stuttgart: C.E. Poeschel.
- Gilbreth, L.M. (1927): *The Homemaker and her Job*. New York: D. Appleton Publishers.
- Gilbreth, L.M. (1928): *Living with our Children*. New York: Norton & Company Publishers.
- Gilbreth, F.B./Gilbreth, L.M. (1920): *Angewandte Bewegungsstudien*. Berlin: Verlag der Berliner Ingenieure.
- Gilbreth, F.B./Ross, C. (1921): *Bewegungsstudien. Vorschläge zur Leistungssteigerung des Arbeiters*. Berlin: Julius Springer.
- Gilbreth, F.B./Carey, E.G (1952): *Aus Kindern werden Leute*. Berlin: Blanvalet.

- Gilbreth, F.B./Carey, E.G. (1959): Im Dutzend Billiger. Berlin: Blanvalet Verlag.
- Glenn, S.A. (2000): *Female Spectacle. The Theatrical Roots of Modern Feminism*. Cambridge, M.A./London: Harvard University Press.
- Hegel, G.W. (1830/2003): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III. Werke 10*. Hrsg. v. K.M. Michel u. E. Moldenhauer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heiland, H. (1991): *Maria Montessori*. Reinbek: Rowohlt.
- James, W. (1895/1905): *The Principles of Psychology*. Bde. I- III (Bd. I). New York.
- James, W. (1907): *Talks to Teachers. On Psychology: And To Students on some Life's Ideals*. New York: Henry Holt and Company.
- Kanigel, R. (1999): *The One Best Way. Frederick Winslow Taylor and the Enigma of Efficiency*. New York/London: Penguin Books.
- Kramer, R. (1983): *Maria Montessori. Das Leben einer großen Frau*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mead, G.H. (1896/1987): *Das Verhältnis von Spiel und Erziehung*. In: Mead, G.H.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1. Hrsg. v. H. Joas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 419-429.
- Mead, G.H. (1908/09/1987): *Berufsbildung, Arbeiterschaft und Schule*. In: Mead, G.H.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1. Hrsg. v. H. Joas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 443-461.
- Mead, G.H. (1910/1987): *Der Unterricht und seine psychologischen Implikationen im Hinblick auf einen sozialen Begriff des Bewusstseins*. In: Mead, G.H.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1. Hrsg. v. H. Joas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 462-472.
- Misler, N. (2005): *Taylorismus, Biomechanik, Jazz. Moskau um 1925*. In: Baxmann, I./Cramer, F.A. (Hrsg.): *Deutungsräume. Bewegungswissen als kulturelles Archiv der Moderne*. München: Koeser, S. 95-117.
- Montessori, M. (1991): *Die Entdeckung des Kindes*. Hrsg. v. P. Oswald, P. u. G. Schulz-Benesch. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Oelkers, J. (2005): *George Herbert Meads Theorie der Erziehung und die deutsche Pädagogik*. In: Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Pragmatismus und Pädagogik*. Zürich: Verlag Pestalozziarum, S. 195-226.
- Rainbird, S. (2002): *Naum Gabo. In Space and Time (Ausstellungs-Katalog)*. Tate Gallery St. Ives, Porthmeor Beach St. Ives.
- Rogin, M. (1998): *Blackface, White Noise. Jewish Immigrants in the Hollywood Melting Pot*. Berkeley u.a.: University of California Press.
- Rousseau, J.-J. (1761/1971): *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn: UTB.
- Taylor, F.W. (1913/1995): *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. Hrsg. v. W. Bungrad u. W. Volpert. Weinheim: Beltz.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Birgit Althans, Freie Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arnimallee 11, 14195 Berlin. E-Mail: balthans@zedat.fu-berlin.de.

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo Van Gorp

„Menschen in Welten“

Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule

1. Schule versus Leben, und der Schulweg als Verbindung zwischen getrennten Welten

Nach einem historisch vielfach verwendeten Bild hegten viele Schulreformer der Zwischenkriegszeit den Traum, dass die Schule ihre Fenster aufreißen und „das Leben“ hineinwehen lassen würde. Der Mangel an „Leben“ und „Freiheit“ wurde von mehr als einem Reformpädagogen empfunden und als eine Art Unbehagen in der Kultur artikuliert. Ein zentraler Indikator für diese Situation und das bevorzugte Objekt der Kritik war die öffentliche Schule. „Schule“ und „Leben“ wurden konfrontativ einander gegenübergestellt. Zwar wurden beide Welten als Orte der Konstruktion des Menschen interpretiert, in der reformpädagogischen Codierung aber wurde der Schule jede Qualifizierung als „menschlich“ oder „natürlich“ abgesprochen; und im Blick auf den Lebenslauf wurden, deutlich anders als z.B. in der später entwickelten phänomenologischen Interpretation, die Schule und die Schulzeit nicht als „Weg des Kindes“ gesehen (wie bei Langeveld 1960), sondern als Ort und Prozess der Deformation.

So stellte J.E. Verheyen 1927 die Schule dem „Leben“ außerhalb der Schule gegenüber. Darüber, über diese andere Welt neben der Schule, konnte der Lehrer morgens in seiner Zeitung lesen. Seine Aufmerksamkeit wurde dann, 1927, von den Erfolgen eines Lindbergh geweckt, der den Ozean überquerte, oder von Naturkatastrophen wie der Überschwemmung des Mississippi, von großen Themen und Schlagzeilen, die die Lokalmeldungen in den Hintergrund drängten. Bei der Ankunft in der Schule musste ihm deshalb alles recht beschränkt erscheinen, und hier hing ein muffiger Geruch in der Luft. Auf dem Weg zur Schule hatte noch eine Vielfalt von Empfindungen sich des Lehrers bemächtigt, beim Eintritt in die Schule musste er den privaten Menschen ablegen, an den schulischen Kleiderständer hängen, um seine „schulische“, pädagogisch-professionelle Rolle spielen zu können: „Wir wissen es alle, wir spüren es so gut und in unseren Konferenzarbeiten schreiben wir es jedes mal voller Begeisterung und mit weit-schweifigen Worten nieder: die Schule muss auf das Leben vorbereiten“, so der flämische Schulinspektor, der dabei auf die Ovide Decroly zugeschriebene Losung verwies, dass „die Schule für und durch das Leben“ da sei, um dann resigniert hinzuzufügen: „was wir aber daheim als Mensch niedergeschrieben haben, bringen wir als Lehrer vor der Klasse zu keiner lebendigen Wirklichkeit und fruchtbaren Tat“ (Verheyen 1927, S. 243).

Aber nicht nur der Lehrer, auch der Schüler kam beim Betreten der Klasse am diesem schulischen Kleiderständer nicht vorbei. Er musste dort sein „Kindsein ablegen und

zum Schüler werden (...), das heißt: eingeschlossen werden mit all den kleinen Kameraden gleichen Alters während des besten, längsten und schönsten Teils des Tages in einem engen Raum, der ganz anders ist als alle anderen bekannten Häuser und Zimmer, mit Bänken, wie es sie nirgendwo gibt, mit Möbeln, die man nirgendwo anders findet, mit hohen weiß gekalkten Mauern voller zerknitterter Landkarten, verschlissenen Tafeln und anderem Papierkram, wie man niemals die Wände eines Zimmers dekoriert sieht, mit hohen Fenstern, die den Blick nach draußen versperren, mit Griffel, Bleistift, Schiefertafel, Papier und Bücher als Spielzeug, die man nur auf Kommando und nach bestimmten Anweisungen verwenden darf; Schüler werden, d.h. Stillsitzen und Schweigen lernen, d.h. lernen, an allerhand Dinge zu denken und daran zu arbeiten, für die man gar nichts empfindet und die man in seinem Kinderleben außerhalb der Schule niemals benötigt, d.h. vor allen Dingen, jemandem zuzuhören, der älter und stärker ist als man selbst, der über eine unbegrenzte Macht und über allerlei Mittel der Quälerei und Plagerei verfügt (...), um das Kind im Zaum zu halten, sollte es im Schüler zum Ausdruck kommen wollen, jemand, der in einer anderen Sprache und auf eine andere Weise über andere Dinge spricht als alle die Menschen, denen man tagtäglich begegnet, der einen (...) über Sonnenschein lesen lässt, wenn es draußen gerade regnet, Probleme über den Ankauf eines Grundstücks lösen lässt, wenn man dabei ist, für einen Roller zu sparen, der mitten im Sommer einen Unterricht über Gesundheitslehre erteilt, der sich mit den Eigenschaften einer guten Heizung befasst, und das zu einem Zeitpunkt, zu dem man über Magen- und Bauchschmerzen klagt, nachdem man zu viel unreifes Obst gegessen hat“ (Verheyen 1927, S. 243).

An anderer Stelle (Depaepe u.a. 2000; Depaepe/Dams/Simon 1999) haben wir bereits darauf hingewiesen, wie dieser Diskurs im Pädagogenland funktioniert, nämlich auf der Basis binärer Schematisierungen: Nicht ohne einen gewissen Sinn für Dramatik wurde von den pädagogischen Reformern das „volle“ Leben der alten „schulischen“ Schule gegenübergestellt, in der Hoffnung, dadurch die Notwendigkeit einer „neuen“, d.h. einer sich an das Leben anlehnenen Schule unabweisbar sichtbar machen zu können. Aber diese Betrachtungen gehörten tatsächlich zur Sphäre des Traums und der Vision als zu jener der (schul-)praktischen Wirklichkeit. Das „Leben“ wurde transzendent sublimiert. Es war letztendlich mehr Leben als das Leben selbst; es war so etwas wie eine verbesserte Ausgabe davon – eine Art „*élan vital*“ (nach dem bekannten Begriff von Henri Bergson): ein Mysterium, eine Kraft, eine Zelebration. Der Gegensatz zwischen dem Leben und der Schule, zwischen dem „Neuen“ und dem „Alten“ war vor allem eine Sache der Rhetorik. Die Reformpädagogen griffen in der Praxis aber nicht allein auf Elemente einer noch älteren Tradition zurück (Oelkers 2006), wie so oft bei Angehörigen einer Avantgarde oder was dafür gehalten wird, in ihrer Ablehnung der Tradition hatte sich zugleich das Abgelehnte in ihren eigenen Auffassungen unbemerkt eingestellt.

Letztendlich haben viele pädagogischen Erneuerer den Bruch mit der Vergangenheit weder gesucht noch vollzogen. In ihrem erzieherischen Denken und Handeln überwog vor allem die Kontinuität mit der Vergangenheit: Im Geiste der Romantik wurde das Kinde nach wie vor als Ideal betrachtet, ohne die entsprechenden pädagogischen Kon-

sequenzen in die Wirklichkeit umzusetzen. Dass dies alles, Rhetorik wie eigene Ambition, von den Reformpädagogen selbst dennoch als ein Bruch empfunden wurde, hatte mehr mit den Mechanismen der Konstruktion und der Selbstbezüglichkeit ihres Diskurses (und der damit einhergehenden Legenden- und Mythenbildung) zu tun als mit den Merkmalen der eigenen Praxis oder des eigenen Unterrichts. Die Tatsache zu betonen, dass man „etwas völlig Neues“ und „etwas gänzlich Anderes“ anstrebe und dies im Kopf auch noch zu verwirklichen wusste, erwies sich jedenfalls als geeignete Strategie, um sich innerhalb der gesellschaftlichen Debatte über Erziehung und Bildung die nötige Aufmerksamkeit zu sichern und eine Stellung zu erwerben, die notwendig war, um zu denjenigen zu zählen, mit denen man rechnen musste.

Im Rahmen der Rhetorik von „Schule und Leben“ hatte der Weg von zu Hause zur Schule (und zurück) als pädagogischer Raum denn auch mehr als nur symbolische Bedeutung: Er bildete so etwas wie den Bindestrich zwischen der „schulischen“ und der „nichtschulischen“ Welt und der ihnen je eigenen Logik. In seinen posthum herausgegebenen „Jeugdherinneringen“ bezeichnet der niederländische Reformpädagoge J. Ligthart diesen Weg deshalb auch deutlich in pädagogischer Konnotation, wenn er die innere Welt der Schule und das „draußen“ moralisch bewertet und den Schulweg als einen Weg voller Versuchungen „für müde und überreizte Jungen (...). Diese Versuchungen waren von ganz anderer Art als je, die uns reizten, als wir von zu Hause zur Schule gingen. Auf dem Hinweg zum verhassten Gebäude lockte uns jeder Baum nach draußen. Es war, als würde jeder Vogel rufen: ‚Du schlägst den falschen Weg ein. Du sollst nicht in diesen muffigen Stall. Du sollst auf die Pfade, über die Gräben, in die Felder. Du sollst in die Weite.‘ Es war sehr schwierig, diesen Rufen nicht zu folgen. Und das blieb selbst ein Zwiespalt in mir, als ich bereits seit langer Zeit Lehrer war. Zur Schule oder nach draußen? Oh, dieses Draußen lockte so sehr. Es sog einen buchstäblich zur falschen Seite hin. Und man musste recht standhaft sein, um von diesem Sog nicht mitgerissen zu werden“ (Ligthart 1922, S. 42).

Aber inwiefern stimmt dieses dramatisch aufgeladene Bild mit dem tatsächlichen Erleben von Schülern, z.B. aus dem von Ligthart thematisierten letzten Viertels des 19. Jahrhunderts, überein? Sehr viel an Forschung zu solchen Fragen liegt bisher nicht vor, auch wenn die Frage nach dem Erlebnis des Schulweges in derjenigen historisch-pädagogischen Literatur zumindest angeschnitten wurde, die auf der Grundlage von Fotos, Gemälden und Romanen die Schule und ihre Umgebung zu deuten versucht (Bernet 2004; Schiffler/Winkeler 1991). Der Weg von und zur Schule gehört insofern zu den zahlreichen Themen der pädagogischen Historiografie, über die man nicht reden kann, sondern mangels Forschung noch schweigen muss (Grosvernor/Lawn/Rousmaniere 1999). Das Thema wurde zwar hier und da auch in Romanen oder in Kinder- und Jugendbüchern thematisiert, aber sehr verlässlich sind diese spezifischen Formen der verstreuten Thematisierung gewiss nicht. Einmal abgesehen davon, dass zumeist einige spektakuläre Aspekte aufgeblasen und dramatisiert wurden, um den Leser zu fesseln, stammen diese Erzählungen auch zumeist von einem sehr kleinen und selektiven Club männlicher und hoch gebildeter Autoren. Sie erzeugen, im Duktus der literarischen Gattung und Tradition, eher eine Reihe stereotyper Bilder, die im kollektiven Ge-

dächtnis überliefert und haften geblieben sind: der Schulweg als eine Oase der Freiheit und der Autonomie, der die Schüler leitet und verführt, mit Gefühlen von Lust und Abenteuer, aber auch von Angst und Konflikt (Dahl 1985; Collodi/Innocenti 1988).

In der Forschung muss man einen anderen Zugang suchen, einen besseren, der die Stereotype vermeidet. Eine geeignete Forschungsmethode scheint die Befragung der historischen Akteure und Subjekte selbst zu sein, die Befragung des Mannes oder der Frau auf der Straße und in seiner/ihrer konkreten historischen Umgebung. Dann ist man in der Untersuchungszeit zwar auf die letzten fünfzig bis sechzig Jahre beschränkt, aber man kommt zu Quellen und Aussagen, die nicht primär oder allein literarisch oder bildlich beglaubigt sind. Was Flandern anbelangt, so existiert inzwischen eine solche Studie, und zwar jene von M. Surmont (2005). Sie hat vor Ort fünf Männer und sieben Frauen aus dem Geburtsjahr 1943 befragt, die in Bellegem, einem westflämischen Dorf, zur Schule gegangen sind, und zwar in die Gemeindejungenschule und in die gleichgestellte (katholische) Mädchengrundschule. Mit ihnen machte sie sich während ihrer Befragung konkret auf den Schulweg und hörte auf ihre Erzählungen.

Ein solcher Ansatz besitzt neben zeitlichen selbstverständlich auch noch räumliche Beschränkungen, was die Möglichkeit einer Verallgemeinerung angeht, aber die Homogenität des Umfelds der Befragten hält in jedem Fall eine ganze Reihe von Zufällen, die den auseinander gehenden Kontexten zugeschrieben werden können, in denen auf der Welt zur Schule gegangen wurde und wird, unter Kontrolle. Die zentrale Forschungsfrage nach Erlebnissen auf dem Schulweg wurde in dieser Untersuchung in einer Reihe von Teilfragen operationalisiert, wobei die Geschlechterdifferenz den Hauptaspekt bildete. Nach der Verarbeitung der Ergebnisse der unstrukturierten qualitativen Interviews wurde eine gemeinsame Feedbacksitzung für alle Teilnehmer des Forschungsvorhabens veranstaltet. Die Informanten erhielten somit Gelegenheit, in der Gruppe eventuelle Fehler in der Darstellung und Wahrnehmung ihrer Erlebnisse zu berichtigen, Ergänzungen vorzunehmen, bestimmte Aussagen zu bestätigen oder zu nuancieren.

Angesichts des illustrativen Werts für den Aufbau einer pädagogischen Historiografie, die tatsächlich der Eigenheit der kindlichen Erfahrung – inhaltlich wie methodologisch – Rechnung tragen will, um dem historischen Charakter von Kindheiten nahe zu kommen und auch die Leistungen der Kinder in der Konstruktion ihrer Kindheit zu sehen, stellen wir zunächst einige Ergebnisse dieser Untersuchung vor, um anschließend darauf einzugehen, welche weiteren Anschlussuntersuchungen notwendig und bereits geplant sind.

2. Das Erlebnis des Schulwegs in Bellegem in den Fünfzigerjahren – ein Fallbeispiel

Allgemein gesehen fällt auf, dass die Aktivitäten auf dem Weg von und zur Schule recht vielfältig waren, zumindest bei den Jungen. In den Berichten der Mädchen kehrt stets das Argument wieder, dass sie „brav“ sein mussten und dass sie nahezu ohne Aufenthalt nach Hause oder zur Schule gingen. Für die Jungen ist es nicht immer möglich, strikt

zwischen Freizeitaktivitäten und Aktivitäten auf dem Schulweg zu unterscheiden. Die materielle Umgebung des Wegs von und zur Schule war für sie jedenfalls auch in bedeutendem Maße ihr Freizeitraum. Die Mädchen hingegen wurden vor und nach der Schule öfter in die Haushaltsarbeiten einbezogen; ihnen wurde seltener die Möglichkeit geboten, einfach auf der Straße zu spielen. Im Gegensatz zu den Jungen, die vor allem im Sommer auch mal einen Feldweg zu nehmen wagten, wich der Streckenverlauf bei den Mädchen kaum von dem vorgeschriebenen Schulweg ab. Ein Mädchen, das später nach Hause kam als vorgesehen, musste sich mit Sicherheit Fragen nach dem Warum und Wieso gefallen lassen. Spielen und Trödeln waren somit nicht drin. Außer in der Nusszeit (also im Herbst), dann durfte man ein Viertelstündchen vorher aus dem Hause gehen, um Nüsse zu sammeln. Wahrscheinlich galten die gleichen, oftmals impliziten Regeln auch für die Jungen, aber die störten sich weniger daran. Mädchen wurden vielleicht zu einem größeren Verantwortungsgefühl erzogen, und es sieht sehr danach aus, als wäre man in ihrem Fall bei Abweichungen weniger tolerant gewesen.

Bei den Straßenspielen der Jungen ging es vor allem um sportliche Betätigung wie Fußball und die Organisation informeller Laufwettbewerbe und Radrennen. In den Jahren um 1950 war in den Dörfern noch wenig Verkehr; das Straßenbild war noch von den Bauernkarren geprägt. Beim Straßenfußball war Unfug niemals weit; dabei wurden die Fensterscheiben der Lehrerwohnung ab und zu ins Visier genommen. Später kam bei den Straßenspielen eine ganze Reihe bekannter und weniger bekannter Kinderspiele zum Zuge. Bei den Lausbubenstreichen als solchen ging es zumeist darum, den starken Mann zu markieren. Daher wurden die Streiche oftmals in der Gruppe gespielt, was alles – dem Vernehmen nach – noch viel spannender machte. So gab es an Ort und Stelle eine vierköpfige Bande, die für ihre Dummenjungenstreiche berüchtigt war. Diese Streiche wurden in vielen Fällen in kleinen Gassen und zumeist auf dem Heimweg gespielt. Die Tatsache, dass es abends bereits früh dunkel sein konnte, spielte dabei zweifelsohne eine Rolle, aber vielleicht auch die Nonchalance bestimmter Eltern, die nicht so sehr darauf achteten, wann ihre „Jungen“ nach Hause kamen (und dadurch bewusst oder unbewusst „Zeit“ für Widerstandsverhalten gegen all das Getue auf den Schulbänken schufen). Zu den am häufigsten vorkommenden Formen eines solchen Verhaltens zählten das so genannte „belleke-trek“ (an den Klingeln „Mäuschen fangen“), oder aber Obst und Gemüse zu stehlen, Ältere, auch die Dorffaktota und Trunkenbolde zu provozieren, zu hänseln und zu bedrängen, Süßigkeiten zu klauen, Knallkörper zu zünden, Tiere zu misshandeln, die Straßenlampen zu zerschlagen, Luft aus den Fahrradreifen zu lassen, und so weiter. Die Geschichte des Vorwitzigsten aller Jungen, der eine Katze an der Glocke der Klosterpforte festband und dann auf der gegenüber liegenden Seite in den Süßwarenladen ging, um die Reaktion der Schwestern abzuwarten, regt unser Fantasie an. Eine der denkwürdigsten Schandtaten bestand jedoch darin, Hefe in die Abortgrube eines Dorffaktotums zu gießen, wodurch die Extremamente im Handumdrehen die Straße überfluteten.

„Lausmädchenstreiche“ kamen eindeutig seltener vor. Einige Mädchen brüsteten sich mit ihrem folgsamen Verhalten. Sie sprachen von ihrer Klasse als einer „Modellklasse“. Andere zogen dieses idealtypische Bild in Zweifel und schienen durchaus zu be-

dauern, nicht genug mit den Jungen gemeinsam unternommen zu haben. Auf jeden Fall meldeten sie gerne Versäumnisse, die sie bei ihren Leidensgenossen festgestellt hatten: Wortbrüchigkeit, das Erklimmen der Stangen der einen oder anderen Hecke und das Mitmachen beim Aufblasen von Fröschen. Im Gegensatz zu den Jungen gab es Raufereien zwischen Mädchen ganz einfach nicht. Cliques mit einem Rädelsführer gab es nicht. Von diesem und jenem zu plaudern, das war die bevorzugte Aktivität der Mädchen. Zudem beaufsichtigten die Mädchen mehr die Kleinen (der Kindergarten machte übrigens Teil der Mädchengrundschole aus) und gingen wochentags häufiger zu Messe als die Jungen. Mittwoch und Freitag waren in der Mädchenschule – einer dem Kloster angeschlossenen katholischen Schule – Pflichtmesstage, und zur Messen musste man vor der Schulzeit gehen.

Das Raufen bei den Jungen stand in einem engen Zusammenhang mit der Gruppenbildung. Die verschiedenen Cliques raufte miteinander bis an die Schultür, nötigenfalls mit Imitationswaffen. Nicht alle Jungen nahmen jedoch an diesen Raufereien teil. Einige suchten schnell das Weite, wenn es Scharmützel gab. Unter den männlichen Schülern wurde regelmäßig gehänselt und dann ging es schnell um Konflikte zwischen Kindern verschiedener sozialer Klassen. Diese Unterschiede waren in den Fünfzigerjahren noch stark zu verspüren. Eine andere Form des Hänselns, die bei den Jungen vorkam, war die Ausgrenzung. Man wurde ausgeschlossen, weil man weinte, Klassenprimus war oder ganz einfach nicht der dominierenden oder eigenen Clique angehörte.

Bei den Mädchen war dies etwas komplexer. Die Mehrheit verneinte jegliche Form des Hänselns. Zwei von ihnen fühlten sich nichtsdestoweniger ausgeschlossen. Die eine, weil sie die ersten Grundschuljahre in einer Schule in einem bestimmten Ortsviertel (wodurch sie mit dem Arbeitermilieu gleichgestellt wurde) besucht hatte, und die andere, weil sie den Eindruck hatte, dass ständig hinter ihrem Rücken über sie getuschelt wurde. Kleine Cliques wurden zumeist pro Straße oder Viertel gebildet, aber die soziale Herkunft spielte auch eine Rolle. Kinder aus dem Mittelstand traten durchwegs gemeinsam auf, Arbeiterkinder ebenfalls. Einige wenige Kinder gingen allein zur Schule, die meisten jedoch in losen Gruppen. Echte Absprachen mit Freunden und Freundinnen gab es nicht. Es handelte sich eher um zufällige Begegnungen unterwegs, bei denen die Gruppen entstanden und die, je nachdem ob man sich der Schule oder dem Zuhause näherte, größer oder kleiner wurden. Sich gemeinsam auf den Schulweg zu machen, das primär führte zu speziellen Banden. Man war unter „Peers“ und ohne Aufsicht der Eltern, die etwas anderes im Kopfe hatten, als die Kinder zur Schule zu begleiten.

Auf dem Weg zur Schule, der je nach Wohnsitz der Kinder zwischen fünf Minuten und einer halben Stunde dauerte, wurden bisweilen einige Süßigkeiten gekauft, aber sicherlich nicht jeden Tag und auch nicht von allen Kindern. Nur Kinder mit Taschengeld konnten ab und zu Süßigkeiten kaufen. Tauschen auf dem Schulweg gab es ebenfalls, war aber ebenso wenig allgemein verbreitet. Nur zwei Männer berichteten vom Tausch von „Chromos“ (farbigen Bildchen). Bisweilen machten Kinder unterwegs auch Besorgungen für die Familie, in einem einzigen Fall für Dritte. Zwischen Mädchen und Jungen wurden unterwegs – bis auf eine Ausnahme – keine Treffen vereinbart. Die Kinder beiderlei Geschlechts lebten auch auf dem Schulweg in verhältnismäßig getrennten Wel-

ten, und die Erwachsenen setzten alles daran, dass dies auch so blieb. Vor allem für Mädchen galt die goldene Regel : „Sofort nach Hause“. Da in diesem Dorf, vom Kindergarten einmal abgesehen, keine gemischte Schule bestand, schlugen die Grundschuljungen einen anderen Weg als die Mädchen ein. Zwar wagten die Jungen es ab zu, insgeheim nach den Mädchen zu spielen und wurde hier und dort einmal ein Briefchen ausgetauscht. Solche Kontakte erfolgten vor der Schulzeit, denn beim Verlassen der Schule mussten die Kinder unter Aufsicht in Reihen gehen, so dass sie nicht aufeinander warten konnten. Darüber hinaus endete der Schultag für die Jungen- und für die Mädchenschule zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt. Es muss etwa eine Viertelstunde Unterschied zwischen den Schließungszeiten beider Schulen gegeben haben. Auch der wöchentliche schulfreie Halbttag fiel nicht zusammen: für die Jungen war dies der Donnerstag-, für die Mädchen der Mittwochnachmittag.

In den Gesprächen mit den männlichen Befragten bildete das Schlachten von Kühen, Stieren und Schweinen einen festen Aspekt. Solche Schlachtungen beim Fleischer müssen auf die jungen Kerle einen enormen Eindruck gemacht haben. Auch heute noch können sie sich das Schlachtritual lebhaft vorstellen und bis in alle Einzelheiten beschreiben. Es war einer der wichtigsten Anziehungspunkte auf dem Weg zur Jungenschule, und auch oft der Grund für ein verspätetes Eintreffen in der Schule. Die Jungen wussten genau, wann geschlachtet wurde, so dass sie sich etwas früher auf den Schulweg machen konnten. Oft standen sie dann in Gruppen zusammen und schauten zu, wie der Schlächter das Tier per Hand tötete und die Haare abbrannte. Ab und zu durften sie auch mithelfen (beim Auffangen des Blutes beispielsweise) oder erhielten sie einen Schweineknochen, zum abknabbern. Die ganze Atmosphäre rund um die Schlachtung schien von Respekt geprägt gewesen zu sein. Die Jungen folgten mit großen Augen dem Schauspiel, bis die Schulklocke sie rief. Die Mädchen brauchten in der Regel nicht an der Fleischerei vorbeizugehen und einige von ihnen waren stolz, dass sie dieses „schreckliche“ und „ekelhafte“ Schauspiel nicht mit ansehen mussten. Bisweilen machten die Mädchen übrigens auch einen Umweg, um dem einen oder anderen als Ekel empfunden Ereignis im Dorf nicht zu begegnen.

Das Erleben des Schulwegs wurde stark durch die Jahreszeiten bestimmt und verändert. Das ist bereits dem Wortgebrauch der Informanten und ihren Erzählungen zu entnehmen. Sie sprechen von der „Kirschzeit“, der „Nusszeit“, der „Fliegerzeit“ (also der Drachenzeit) usw. Mit dem Flieger spielte man an stürmischen Nachsommertagen auf offenem Feld, vorzugsweise nach der Getreideernte. Die Jungen trafen dort nach der Schulzeit zusammen und brachten ihren selbst gebastelten „Flieger“ mit. Im Herbst wurde auch auf den Rübenfeldern gespielt und an den kältesten Wintertagen bildete das Wasser des Grabens eine ideale Eislaufpiste. Die Erinnerung an die Winterfreunden ist eng mit jener an die spezielle Winterkleidung verquickt, während die Sommerzeit Assoziationen mit Sandalen und Trinkdosen mit Wasser und „calessiehout“ (Süßholz) hervorruft. Im September wagten es die Arbeiterkinder, bisweilen die Schule zu schwänzen; denn einige von ihnen mussten bei der Kartoffelernte auf dem Lande mithelfen.

Die meisten Kinder gingen zu Fuß zur Schule. Der Besitz eines Fahrrads für Schüler wurde in den Fünfzigerjahren noch als überflüssiger Luxus empfunden. Auch die Autos

im Dorf konnte man an den Fingern einer Hand abzählen, ganz zu schweigen davon, dass Eltern ihre Kinder mit dem Wagen zur Schule gebracht hätten. Hin- und Rückweg wurden unterschiedlich zurückgelegt. Man versuchte, den Weg zur Schule in die Länge zu ziehen, den Heimweg aber legte man hastig zurück. Sicher im Winter, wenn es schnell dunkel wurde. Den Hinweg machten die Kinder öfter allein als den Rückweg, was nicht so verwunderlich war, weil man zusammen die Reihen verließ. Der Weg von der Schule nach Hause verleitete die Jungen denn auch mehr zu Übeltaten als der Weg zur Schule.

3. Kindheit und Schule – auf der Suche nach einer historisch-pädagogischen Theorie von innen

In ihrer Untersuchung versucht Surmont, an die Welle der ethnohistorischen und schularchäologischen Forschungsarbeiten (die unter anderem in den jüngsten Zeit in Spanien und Lateinamerika viel Anerkennung finden, Ferraz 2005) anzuknüpfen, die versuchen, die schulische Kultur zu erfassen, indem sie deren materielle Objekte interpretatorisch auslegen und hermeneutisch deuten. Dieser ethnohistorische Trend ist methodologisch mit großer Gewissheit in die Schulforschung zu integrieren, z.B. in Untersuchungen, wie wir sie über die Grundschule in Belgien veranstaltet haben, bisher vor allem auf der Grundlage von gedruckten belgischen Quellen, hauptsächlich Zeitschriften für und von Lehrer, und ethnographische Schulforschung ist dabei, sich auch mit der angelsächsischen und deutschen Tradition in der pädagogischen Historiografie zu verbinden. Aber es stellt sich eindeutig die Frage, ob dabei nicht eine inhaltliche Neuausrichtung erforderlich sein wird, sowohl für die Geschichte der Kindheit als auch für die Geschichte der Schule und ihre jeweils spezifische Bedeutung für das Heranwachsen. Für die Geschichte der Schule bedeutet diese Forderung auch einer neuen Theoretisierung dann zunächst ein „weg vom Schulweg“, will man dem Plädoyer von Tenorth (1996) für eine Steigerung des Theoriegehaltes „von innen heraus“ entgegenkommen. Jedenfalls liefert der Weg von und zur Schule vor allem Informationen über den Kontext, in dem zur Schule gegangen wurde, aber nicht über den „Text“ der „Durchführung der Schule“ selbst. Dazu muss man zum Erleben der Einrichtung „Schule“ als einer eigenen Welt zurück.

Ausgehend von der inzwischen unbestreitbaren Feststellung, dass die Welt der Schule durch ein Geflecht „zäher“ pädagogischer Kontinuitäten in der alltäglichen Schulpraxis charakterisiert ist, und, damit einhergehend, eine unverkennbare Beharrungskraft gegenüber Erneuerungen auf erzieherischer und gesellschaftlicher Ebene, haben wir selbst im vergangenen Jahrzehnt versucht, die amerikanischen Ansätze zur Identifizierung der anscheinend universalen „grammar of schooling“ weiter zu untersuchen und wenn möglich in der Analyse ihrer Elemente auch zu verfeinern. Als Folge einer allzu behavioristischen Sicht dessen, was sich am Arbeitsplatz tatsächlich abspielt, tragen diese Ansätze bisher allerdings primär oder gar allein dem äußerlich wahrnehmbaren didaktischen Verhalten Rechnung, dem pädagogischen – ganz zu schweigen vom kultu-

rellen, aber auch individuellen und kollektiven – Kontext, in den das Unterrichtsverhalten eingebettet ist, schenken sie dagegen kaum Beachtung.

Deshalb haben wir in unserer Studie über das belgische Grundschulwesen das Konzept des „grammar of schooling“ als eine Theorie aufgefasst, die geeignet ist, eine didaktische Analyse zu fundieren, aber der Ergänzung bedarf. Zumindest durch den Bezug zu dem moralisierenden gesellschaftlichen Kontext der Erziehung, der sich im Begriff der „Pädagogisierung“ identifizieren lässt, kann eine solche Erweiterung gelingen, auch nicht etwa nur kritisch-moralisierend gegenüber der Schule, sondern, der nach dem deutschen Vorbild der Begriffsverwendung, nach dem Pädagogisierung als ein zunächst historisch zu identifizierender und offenbar unvermeidlicher Teilprozess der Modernisierung der Gesellschaft insgesamt verstanden werden kann. Diese Kombination angelsächsischer und deutscher historischer pädagogischer Interpretationsmodelle eröffnet die Möglichkeit, die didaktische Grammatik der „Verschulung“ in eine breitere pädagogische (das heißt moralische und ethische) Grundsemantik einzustellen. Sie kommt dann in ihrer Bedeutung für historische Untersuchungen über Schule und die eigenen Logik von Unterricht für die Konstruktion von Kindheit und Jugend unseres Erachtens noch sehr viel deutlicher zum Ausdruck, wenn man diese erzieherischen Modernisierungsprozesse aus der Perspektive der Kolonialisierung und des Imperialismus des Westens betrachtet.

Aber damit blieb dennoch eine dritte Dimension, nämlich jene der materiellen Schulkultur (Lawn/Grosvenor 2005), in unserer Untersuchung de facto unterbelichtet, auch wenn wir zumindest in der Analyse vor allem von Lehrbüchern diesen Aspekt zumindest im Ausschnitt aufgenommen haben. Dennoch können Objekte der materiellen Schulkultur nicht allein als Artefakte einer pädagogischen und didaktischen Vergangenheit gesehen, sondern müssen auch und vor allem als Materialisierung und Objektivierung der Welt der Schule selbst betrachtet werden, d.h. dann auch als Überlieferung und Repräsentation der Interaktionsmuster zwischen Lehrern und Schülern sowie unter Schülern untereinander. Die Analyse der materiellen Überlieferung kann damit einen Beitrag zu der Frage leisten, wie schulische Rituale funktioniert haben, wie sie standardisiert und normalisiert wurden, und ob und wie dadurch Erneuerung verhindert oder erschwert wurde. Das schließt die Frage ein, wie wissenschaftliche Kenntnisse zu schulischem Wissen umgedeutet wurden, und wie von außen auferlegte Werte und Normen, oftmals über emotionale Erpressung und Infantilisierung bei Kindern und Jugendlichen so präsentiert werden, dass sie verinnerlicht wurden.

Es ist dieser Zusammenhang, in dem die pädagogische Historiografie durch die ethnohistorische Forschung, die ja aktuell an solchen Themen arbeitet (Überblick Helsper u.a. 2001), bereichert werden kann. Darüber hinaus hat diese Befruchtung der Historie durch die aktuelle Theorie auch einen kulturellen Mehrwert, da sie größtenteils in den romanischen Sprachgebieten (Französisch, Spanisch, Portugiesisch) zur Entwicklung gekommen ist und somit der angelsächsischen und deutschen Literatur auch buchstäblich eine dritte Dimension hinzuzufügen weiß. In dem Maße, in dem eine historisch-pädagogische Schultheorie tatsächlich an einer universale „Grammatik“ der (modernen) Erziehung und Bildung, d.h. der Pädagogisierung und Schulung, arbeiten

will und soll, kann sie erst erfolgreich sein, wenn die thematisch einschlägige internationale Literatur insgesamt für ihr Thema auswerten. Allerdings, nur für den Preis, die Eigenheit der pädagogischen Historiografie zu schänden, kann eine solche Theorie unseres Erachtens den Zweck haben, primär eine Zulieferrolle im Aufbau der modernen Erziehungswissenschaft zu spielen. Der Auftrag ist und bleibt für uns „historisch“, d.h. auf einen vertieften theoretischen Einblick in die historischen Prozesse von Schulung und Pädagogisierung ausgerichtet, möglicherweise als Teil noch umfassenderer Bewegungen in der Geschichte, wie sie beispielsweise die Prozesse der Modernisierung und Globalisierung darstellen (Depaepe/Simon/Van Gorp 2005).

Um aber der bunten Vielfalt kultureller Kontexte gerecht werden zu können, in die der Text solcher edukativer Prozesse eingebettet ist, bleibt immer eine Konkretisierung in spezifischen Situationen erforderlich. Der Aufbau einer historisch-pädagogischen Schultheorie von innen heraus setzt daher mehr als die Konstruktion eines Metaberichts auf der Grundlage der bestehenden Literatur voraus. Zumindest muss die Studie der internationalen Literatur anhand speziell dazu entwickelter empirischer, d.h. ethnohistorischer Studien über die Bedeutung (bzw. das Erleben) der Schule als Erziehungs- und Unterrichtseinrichtung geprüft oder besser noch ergänzt werden. Im Zusammenhang mit den schüchternen Versuchen, die bereits auf der Ebene des Schulwegs unternommen wurden, haben wir jüngst ein Forschungsvorhaben für ein oral history-Projekt am flämischen Beispiel entwickelt, das den Zusammenhang von Theorie und Geschichte in diesem Feld verdeutlichen kann.

4. Ein Forschungsdesign für ethnohistorische Schulforschung

Von der einschlägigen Literatur in diesem Bereich ausgehend, operationalisieren wir schulische Kultur und Struktur in dieser Ethnogeschichte der (Grund)schule zunächst auf den Achsen der spezifischen „Zeit“ und des spezifischen „Raums“, denen sich diese Einrichtung im Laufe der Geschichte zurechnen lässt. Das Regime der time-practices regelte dabei in bedeutendem Masse das Alltagsleben in der Schule, und zwar in unterschiedlicher Dimensionalität: Dort gab es die lange und mittellange Perspektive des Curriculums und seiner spezifischen Programme in Jahresklassen, in klaren Rhythmen abwechselnd mit großen und kleinen Schulferien; und es gab dort die kurze Perspektive einander abwechselnder Lektionen, Spielzeiten und anderer zeitlich wiederkehrender Aktivitäten. Auch die verschiedenen Räume in der Schule besaßen eine eigene soziale Logik und Dynamik, die zu den wesentlichen Merkmalen des schulischen Lebens beitrugen: Klassen, Speisesäle, Spielplätze, Turnsäle usw. erhielten ihre Bedeutung nicht allein durch ihre spezifische morphologische Struktur, sondern auch und vor allem durch die pädagogische Interaktion, die darin organisiert wurde, sowie durch die architektonische Ordnung der Objekte, die zu diesen Zwecken darin pädagogisch organisiert zusammengetragen wurden. Auf diese beiden Topics – schulischer Raum und schulische Zeit – werden unsere Befragungen mit Zeugen sich denn auch konzentrieren.

Für die Interviews selbst sind von uns drei zentrale Ankerpunkte der strukturierten Befragung vorgesehen: der „erste Schultag“ – als ein verdichteter Erlebnis- und Erinnerungszusammenhang in der Zeitdimension, an dem die individuellen Erfahrungen mit den schulischen Welten erstmals konfrontiert werden; der „Klassenraum“ – als topische Identifizierung des spezifisch schulischen Raumes - und der „Spielplatz“ – der in dem Maß, dass „Spielen“ dem „Lernen“ gegenüber gestellt wurde, auch als Brücke zwischen Schule und Leben gedient haben kann, jedenfalls, wie der Schulweg als solcher interpretiert werden kann. Um die Erinnerung an die materielle Kultur der Schule zu erleichtern, erweist es sich als notwendig, die Zeitzeugen wie in der oben besprochenen Untersuchung des Schulwegs auch weiterhin individuell über den historischen „lieu de mémoire“ zu befragen.

Durch die Konfrontation mit dem Ort des Schulgeschehens werden wir in die Lage versetzt, so etwas wie die archäologischen Schichten aus dem individuellen und kollektiven erzieherischen Gedächtnis in einer analytisch verwertbaren, vielleicht der optimalen Form zu vergegenwärtigen. Die gesamte Schulumgebung mit ihrer eigenen spezifischen Struktur und Kultur hat bei der Jugend, die die Schule besuchte, eine unwiderprüchlich tiefe Erinnerung hinterlassen, die auf ihre Mentalität, ihr Verhalten und ihre Ideen eingewirkt hat – und die Suche danach kann die Erinnerung nur noch intensiver machen. Dass das erzieherische Gedächtnis inzwischen verwischter und verblasster geworden ist und durch seine eigene Dynamik je nach Lebensplan, den der jeweilige Befragte sich gestellt und erfahren hat, konstant verformt wurde, ist selbstverständlich eine methodenkritische Erwägung, die mit einbezogen werden muss, aber auch nicht überbewertet werden sollte. Erinnerung und Gedächtnis sind ebenso wie die mündlichen Zeugnisse selbst Produkte der Gegenwart auf der Grundlage einer Vergangenheit, besitzen aber den unverkennbaren Vorteil, dass Verfärbungen in der Regel in die Richtung dessen gehen, was den größten Eindruck gemacht und/oder die meisten Emotionen hinterlassen hat. Dadurch gehen sie de facto in die Richtung der Vergrößerung dessen, was als typischste Merkmale des Schulischen erfahren wurde.

Die Generation, die wir für unsere Untersuchung zwecks „Befragung“ im Auge haben, ist die Generation, die in den Sechzigerjahren die Primarschule besucht hat. Das sind also heute erwachsene Männer und Frauen von etwa 50 Jahren, was für die erwarteten Zeugnisse zahlreiche pragmatische Vorteile bietet. So ist der Abstand zur erlebten Kinder- bzw. Schulzeit weder zu groß und noch zu klein; auch ist die Aussicht auf repräsentative Stichproben sehr groß, da erst wenig generationsbedingter Ausfall vorhanden ist, was auch Möglichkeiten für Anschlussuntersuchungen mit der gleichen Generation in der Zukunft ermöglicht. Darüber hinaus – und das ist das wichtigste Argument für die Wahl dieser Generation – bildete die Primarschule der Jahre 1960 bereits den Gegenstand unserer Untersuchung auf der Grundlage schriftlicher Quellen (Depaepe u.a. 2000). Es liegt auf der Hand, dass die Masse an Daten, die bei dieser Untersuchung erhoben wurden, für die nachfolgende Analyse und Interpretation und für die Kontextualisierung der durchzuführenden Interviews eine sehr gute Voraussetzung bieten.

Aufbauend auf der oben diskutierten Untersuchung von Surmont werden wir, was die Zusammensetzung der Population der Befragten anbelangt, mit „integralen Klas-

sen“ aus der damaligen Zeit arbeiten. Entsprechend unserer Wahl mit etwa 50-jährigen zu arbeiten, haben wir Jahresklassen des Geburtsjahres 1956 im Auge. Die ehemaligen Schüler dieser Klasse werden dann wie erwähnt individuell in ihrer ehemaligen Schule über die Vergangenheit befragt. Solche Tiefeninterviews erfordern viel Zeit, so dass die Anzahl der Klassen, die befragt werden kann, zwangsläufig begrenzt ist. Für die historische Analyse der Erfahrung des Schulwege haben wir mit einer Auswahl von Informanten aus zwei Klassen des gleichen Geburtsjahres im gleichen Dorf (eine aus der Jungen- und eine aus der Mädchenschule) gearbeitet. Weil dabei der geografische Rahmen stabil gehalten wurde, konnte die in der Analyse festgestellte Varianz zwischen Mädchen und Jungen vor allem durch die Geschlechterkomponente und/oder durch Unterschiede in Einrichtung und Status der Schule (Gemeindeschule versus katholische Einrichtung) erklärt werden. Da wir in den weiteren Arbeiten auch andere Variablen berücksichtigen wollen, beispielsweise den Einfluss der Verstädterung und die Konsequenzen des regionalen Schul- und Unterrichtsangebotes, haben wir uns in der Anschlussuntersuchung für ein leicht abweichendes Design entschieden.

Wir halten zwar am Grundsatz eines gemeinschaftlichen geografischen Rahmens in Flandern fest, der historisch gesehen eine Reihe interessanter Gegensätze zwischen einem konservativ gesinnten katholischen Hinterland und dem verstädterten progressiv-liberalen Kern ergeben hat, sowie ebenfalls an dem Grundsatz der Auswahl von zwei Klassen. Angesichts unserer allgemeinen Hypothese, dass schulische Strukturen und Kulturen einen zugleich relativ stabilen und universalen Charakter besitzen, haben wir uns aber dazu entschlossen, mit einem Extremgruppenvergleich zu arbeiten, also zwei Klassen gegenüberzustellen, die einerseits das „progressivste“ und andererseits das „konservativste“ Erziehungsbild repräsentieren. Viel historisch(-pädagogische) Forschung hat in der Vergangenheit zu viel Energie und Zeit dadurch verschlungen, dass man aus in einer eher empirizistischen Methode meinte, nur mit Vollständigkeit arbeiten zu können und dann auch noch jedes Detail untersuchen zu wollen. Wir sind dagegen der Meinung, dass man auch in der historischen Forschung mittels einer gut begründeten Wahl von „Schlüsselperioden“ und/oder kontrastierenden Situationen – eine Technik, die wie bereits bei der Studie über das Alltagshandeln in der Primarschule erfolgreich angewandt haben – zu einer theoretisch angemessen Analyse kommen kann, ohne sich in erschöpfender Quellenforschung zu verlieren. So braucht bei einem historischen Forschungsdesign von zwei extremen Exempeln nicht das ganze Kontinuum an Möglichkeiten untersucht zu werden. Wenn zwischen den beiden Polen von „progressiv“ und „konservativ“ bei der Analyse schulischer Welten unter Kontrolle der relevanten Kontexte kein nennenswerter Unterschied festgestellt wird, dann kann dies als Indiz für die Gültigkeit unserer Basishypothese gelesen werden. Unterschiede zwischen den Exempeln lassen sich dagegen einer oder mehrerer der Dimensionen zurechnen, die wir in der Untersuchung für den Gegensatz zwischen „fortschrittlich“ und „konservativ gesinnt“ als relevant betrachtet haben.

Diese Dimensionen, die wir für zukünftige Untersuchungen zu berücksichtigen wünschen, bedürfen selbstverständlich selbst der Diskussion. Aus unseren früheren Forschungen wissen wir bereits, dass die Differenzierung zwischen progressiv und konser-

vativ – zwar mehr auf der Ebene des gehandhabten Erziehungsdiskurses als auf der Ebene der täglichen Schulrealität – zusammenfiel mit den folgenden Dimensionen der Unterscheidung: (i) von „öffentlichem“, d.h. in der Regel „städtischem“, und „freiem“, d.h. in der Regel „katholischem“, Unterricht; (ii) von der Differenz eines Unterrichts in der Stadt gegenüber dem auf dem Lande organisiertem Unterricht; (iii) dem Unterricht für Jungen gegenüber dem Unterricht für Mädchen. Deshalb müssen die von uns zu befragenden Zeitzeugen auch innerhalb einer methodologisch vernünftig abgegrenzten Region rekrutiert werden, und zwar einerseits aus Schülern einer Jahresklasse einer Stadtschule für Jungen und andererseits Schülern einer Jahresklasse einer freien katholischen Landschule für Mädchen (jeweils mit Geburtsjahr 1956 als Referenzpunkt einschließlich der Repetenten und der Fortgeschrittenen eines anderen Geburtsjahres). Die Interviews sollen im Herbst 2006 und die kollektive Nachbesprechung im Frühjahr 2007 stattfinden, während die ersten Ergebnisse 2008 veröffentlicht werden dürften. Dann kann man diskutieren, wie sich schulische und soziale Welten in der Konstruktion von Kindheiten unterscheiden und ob es Formen, Praktiken und Ergebnisse des Aufwachsens gibt, die sich solche Differenzen gegenüber sperren und dann vielleicht sogar der „Natur“ der Kinder selbst zugerechnet werden müssen.

Literatur

- Bernet, T.J. (2004): Los alrededores de la escuela. In: *Revista española de pedagogía*, 42, 228, S. 305-326.
- Collodi, C./Innocenti, R. (1988): *De avonturen van Pinokkio*. Amsterdam: Ploegsma.
- Dahl, R. (1984): *Boy. Tales of childhood*. London : Penguin Books.
- Depaepe, M. u.a. (2000): *Order in progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven: University Press.
- Depaepe, M./Dams, K./Simon, F. (1999): „La vie et l'école“. Analyse historique du discours rénovateur de Joseph Emile Verheyen. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, S. 9-32.
- Depaepe, M./Simon, F./Van Gorp, A (Hrsg.) (2005): *Paradoxen van pedagogiseren. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Ferraz, L.M. (Hrsg.) (2005): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grosvenor, I./Lawn, M./Rousmaniere, K. (1999): *Silences and Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur*. Opladen: Leske & Budrich.
- Langeveld, M.J. (1960): *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig: Westermann.
- Lawn, M./Grosvenor, I. (Hrsg.) (2005): *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Ligthart, J. (1922): *Jeugdherinneringen*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters.
- Oelkers, J. (2006): Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In: *Paedagogica Historica*, 42, 15-48.
- Schiffler, H./Winkler, R. (1991): *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. München/Weinheim: Juventa.

- Surmont, M. (2005): Thuis en school waren immers anders dan de weg erheen... De beleving van de weg van en naar school in de jaren 1950 in Bellegem. Gent: Universiteit Gent.
- Tenorth, H.-E. (1996): Lob des Handwerks. Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiografie in Deutschland. In: Paedagogica Historica 32, S. 343-361.
- Verheyen, J.E. (1927): School en leven. In: Moderne School 1, S. 241-246.

Anschriften der Autoren:

- Prof. Dr. Marc Depaepe, Katholieke Universiteit, Centrum voor Historische pedagogiek, Vesaliusstraat 2, bus 3763, B-3000 Leuven. E-Mail: Marc.Depaepe@ped.kuleuven.be.
- Prof. Dr. Frank Simon, Universiteit Gent, Vakgroep Pedagogiek, H. Dunantlaan 1, B-9000 Gent. E-Mail: frank.simon@ugent.be.
- Angelo Van Gorp, Katholieke Universiteit, Centrum voor Historische pedagogiek, Andreas Vesaliusstraat 2 - bus 3763, 3000 Leuven. E-Mail: Angelo.VanGorp@ped.kuleuven.be.
- Mélanie Surmont, Katholieke Universiteit, Pedagogische wetenschappen, Vesaliusstraat 2, bus 3760, B-3000 Leuven. E-Mail: Melanie.Surmont@ped.kuleuven.be.

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll

Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen

Einleitung

Die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1925/1967) begründet wesentlich die soziale und kulturelle Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen und legitimiert die generationale Ordnung von Gesellschaften. Siegfried Bernfeld (1967, S. 51) hat Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ verstanden und sich dabei mehr für eben diese Reaktionen als für die sie begründende Tatsache interessiert. Dass er von einer „Tatsache“ sprach, bezeugt allerdings seine Referenz an die anthropologischen Grundlagen von Erziehung: Kinder entwickeln sich in allen Kulturen, und in allen Kulturen bedürfen sie der Pflege und erzieherischen Assistenz, um sich überhaupt entwickeln zu können. Die Entwicklungstatsache als solche als anthropologische Grundlage zu verstehen bedeutet noch nicht, dass man auch konkrete Phasen oder Stufen der Entwicklung von Kinderkörpern und -kompetenzen konzipieren muss. Die Ausbuchstabierung der Annahmen über die Prozesse der kindlichen Entwicklung – und in deren Folge: der Vorstellungen über die Behandlung, die Erwachsene Kindern ange-deihen lassen sollten – ist vielmehr in hohem Maße historisch und kulturell relativ. Und auch die Grundannahme, dass Kindheit Entwicklungs-kindheit bedeutet, ist historisch eng verknüpft mit den Prozessen der gesellschaftlichen Institutionalisierung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen – also mit der Etablierung der Kindheitsidee als solcher (Honig 1999).

In modernen Gesellschaften grundieren nun Vorstellungen von altersgemäßer oder „altersgerechter“ (Hungerland 2003) Entwicklung maßgeblich die Regulierung des Lebenslaufs und des Aufwachsens von Kindern in Institutionen. Um z.B. als Kindergarten- oder Schulkind bestehen zu können, müssen Kinder nicht nur, als formales Kriterium, ein bestimmtes Alter erreicht haben, sondern auch Voraussetzungen erfüllen, die in einer altersgemäßen Soziabilität, psychischen Autonomie und Stabilität, Lernwilligkeit und -fähigkeit sowie bestimmten Fertigkeiten der Körperbeherrschung bestehen. In diesem Beitrag geht es in kulturanalytischer Perspektive darum, diese „Kompetenzen“ auf Distanz zu bringen und danach zu fragen, wie sich die Attribuierung bestimmter Fähigkeiten an das Alter – und in deren Folge die Diagnose eines bestimmten Entwicklungsstandes eines Kindes – in situierten Prozessen kulturell vollzieht. Denn an der Feststellung der Altersangemessenheit der Entwicklung der Kinder sind in der Regel eine Reihe von Professionen beteiligt, insbesondere Pädiatrie, Entwicklungspsychologie und verschiedene pädagogische Professionen. Der Status der kindlichen Entwicklung ist

demnach eine ‚Tatsache‘, die im Rahmen (fachlicher) Wissensordnungen und -kulturen (Knorr-Cetina 2002; Law/Mol 2002) konfiguriert wird und nur im Rahmen spezifischer Entwicklungsmodelle überhaupt interpretierbar ist (Burman 1994; Prout 2000). Der Status der je individuellen kindlichen Entwicklung wird zwischen verschiedenen Professionellen und Eltern ausgehandelt, diese Aushandlungen schließlich zeitigen Konsequenzen für Bildungslaufbahnentscheidungen wie die vorzeitige oder eben die altersgemäße Einschulung oder die Rückstellung des Kindes von der Einschulung.¹

In den letzten 20 Jahren haben Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindesalter offenbar stark zugenommen: Immer häufiger werden Diagnosen einer *nicht* altersgemäßen Entwicklung gestellt. Es entstanden neue Störungsbilder und Diagnoseinstrumente, z.B. in den Bereichen Verhaltens- und psychische Auffälligkeiten, Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen, motorische Defizite, Aufmerksamkeitsprobleme u.a.m. Die Entwicklung von Kindern erfährt deshalb in gesellschafts- und gesundheitspolitischen Diskursen um die Prävention von Entwicklungsstörungen, um Frühförderung und Bildungspläne für das (Vor-)Schulalter verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit. Gemeinsam ist den durchaus unterschiedlichen Positionen in den Debatten im Bereich von Diagnose, Prävention, Beratung und Therapie der Wille und das Bekenntnis zur Intervention in den kindlichen Entwicklungsprozess. Der Diskurs um Frühförderung hat v.a. auch Fragen nach der gesellschaftlichen Durchsetzung von Konsequenzen und der staatlichen Sanktionierung der Eltern bei nicht angemessener Förderung der kindlichen Entwicklung forciert (Bundesrat 2006).

Während also einerseits die „Entwicklung“ von Kindern in diesen Debatten immer stärker unter dem Aspekt ihrer pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Herstellbarkeit oder mindestens Beeinflussbarkeit verhandelt wird, kommen sie andererseits eben auch nicht ohne eine Reifizierung von Vorstellungen darüber aus, was denn als „normale“, altersgerechte kindliche Entwicklung gelten darf: Die Diagnosen gestörter Entwicklung sind ohne Referenz auf normale Entwicklung nicht zu stellen. Diese Leitunterscheidung ist gewissermaßen Signum der anthropologischen Legitimierung der diagnostischen Befunde.

Der Beitrag basiert auf Forschungen, die im Rahmen eines ethnographischen Projekts,² das an der Schnittstelle von erziehungswissenschaftlicher Kindheitsforschung und Medizinsoziologie angesiedelt ist, durchgeführt werden. In dem Projekt werden die kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen, die Kinder in Deutschland von Geburt an

1 In der Debatte um die „Kindfähigkeit der Schule“ statt der „Schulfähigkeit des Kindes“ (Richter 1999) und um die Flexibilisierung des Schulanfangs (ex. Burk/Mangelsdorf/Schoeler 1998) geht es darum, kindliche Kompetenzen als Eintrittsbedingungen in die Bildungsinstitutionen und damit Frühselektion aus pädagogischer Perspektive zu kritisieren. Die Reform von Elementar- und Primarstufe ist bundesweit allerdings nicht etwa so weit vorangeschritten, dass es z.B. das Phänomen der Rückstellung nicht mehr gäbe.

2 Das Projekt mit dem Titel „Kinderkörper in der Praxis. Eine Ethnographie der Prozessierung von Entwicklungsnormen in kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen (U3 bis U9) und Schuleingangsuntersuchungen“ wird seit Anfang 2006 von der DFG gefördert und unter Leitung der Autorin an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt.

bis zum fünften Lebensjahr routinemäßig durchlaufen (U1 bis U9), sowie die amtsärztlichen Schuleingangsuntersuchungen mit teilnehmenden Beobachtungen, ethnographischen Interviews, Dokumenten- und Fotoanalysen erforscht. Im Zentrum stehen dabei zunächst die Fragen, wie sich in beiden Untersuchungsvarianten die Logik ihrer praktischen Durchführung darstellt, wie darüber Entwicklungsnormen prozessiert und wie Zuständigkeiten für die normale Entwicklung der Kinder in situierten Aushandlungsprozessen unter medizinischen, therapeutischen und pädagogischen Professionen sowie den Eltern ‚aufgeteilt‘ werden.

Die Kindermedizin verstehe ich – wie die anderen genannten Professionen – in dem Sinne als eine praktische oder angewandte Anthropologie, als sie zur Strukturierung ihrer klinischen Praxis auf dezidierte Vorstellungen von der Logik des Prozesses der kindlichen Entwicklung rekurriert und rekurrieren muss. Die praxisstrukturierende Leistung der anthropologischen Leitvorstellungen ist andererseits aber auch begrenzt oder ambivalent, letztere kommen sozusagen nicht ‚eins zu eins‘ zur Anwendung, sondern können im kindermedizinischen Feld auch eigenwillige Effekte zeitigen – dazu später mehr. Zu den heuristischen Prämissen des Forschungsprojekts, dem der Beitrag entstammt, gehören deshalb die Annahmen, die Andreas Reckwitz (2003) als gemeinsame Elemente neuerer Praxistheorien herausarbeitet: erstens die Annahme einer informellen oder impliziten Logik der Praxis und ihre Verankerung im praktischen – also nicht notwendig diskursiv verfügbaren – Wissen und Können; zweitens die Annahme einer Materialität sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten und drittens die Annahme einer Spannung zwischen Routinisiertheit und Unberechenbarkeit von Praktiken. Alle drei Annahmen betonen Teilaspekte der konzeptionellen Eigenständigkeit von Praktiken (gegenüber Ideen und Diskursen) als empirischen Gegenständen, die methodologisch ethnographische Forschung begründet (Amann/Hirschauer 1997).

Dieser Beitrag fokussiert kulturelle Praktiken und Interaktionen, die im Rahmen von Kindervorsorgeuntersuchungen beobachtbar sind und in deren Zuge besonders die Altersangemessenheit der Entwicklung der untersuchten Kinder zur Disposition steht. Die Praktiken werden analytisch daraufhin befragt, in welchen Weisen die Teilnehmer des Feldes explizit oder implizit auf „altersangemessene“ oder „altersgemäße Entwicklung“ referieren. Es wird nach den praktischen Bedeutungen und situierten Effekten gefragt, die diese Konstrukte in der Durchführung der Vorsorgeuntersuchungen zeitigen.

Die Kindervorsorgeuntersuchungen und die Kinderuntersuchungshefte

Die Kindervorsorgeuntersuchungen bestehen aus neun, auf die ersten sechs Lebensjahre verteilten Untersuchungen (U1 bis U9), wobei U1 bis U6 in nach einem Logarithmus größer werdenden Abständen bereits im Lauf des ersten Lebensjahres stattfinden. „Zweck dieser Untersuchungen“, so wird den Eltern auf der Innenseite des Umschlags der Untersuchungshefte, die sie bei der Geburt ihres Kindes ausgehändigt bekommen, mitgeteilt, „ist die Früherkennung von Krankheiten, die die normale körperliche oder

geistige Entwicklung Ihres Kindes in nicht geringfügigem Maße gefährden“. Der Anspruch auf die bundesweit durchgeführten Untersuchungen ist an die Krankenversicherung gebunden, gesundheitspolitisches Ziel ist eine Erfassung aller Kinder, dieses Ziel wird bei einer durchschnittlich recht hohen Akzeptanz jedoch nicht ganz erreicht. Es sind eher Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund, die Vorsorgeuntersuchungen versäumen und die Gesamtteilnahmekquoten bei den späteren Untersuchungen – U8 bei Vierjährigen und U9 bei Fünfjährigen – auf etwa 75% bis 80% drücken (Langness 2006).³

Den Vorsorgeuntersuchungen und deren Dokumentation im „gelben Untersuchungsheft“ (Brüggemann 1991) kommt für Eltern, deren Kinder sie in Anspruch nehmen, der Status einer kontinuierlichen Evaluation des Entwicklungsverlaufs des Kindes zu. Das Untersuchungsheft, so könnte man sagen, trägt den Charakter eines individuellen Entwicklungsausweises. Es speichert aber nicht nur die Entwicklungsdaten des Kindes, sondern hält auch Instrumente bereit bzw. wird durch andere Instrumente flankiert, die, wie etwa die am Ende der Hefte stehenden „Somatogramme“, mit Kurvenprofilen Vergleichsdaten für die Einordnung der Werte des je untersuchten Kindes liefern. Die drei Somatogramme erfassen Größe je Alter, Gewicht je Größe und Kopfumfang je Alter. Im Falle anderer Untersuchungsgegenstände sind die Referenzwerte ggf. anders, empirisch möglicherweise schwerer zugänglich inkorporiert: im fachlichen Wissen des Arztes und der Sprechstundenhilfen; in Fachliteratur, die ggf. erst nach den Untersuchungen konsultiert wird; oder in Auswertungstabellen für Entwicklungstests, die im Rahmen der Vorsorgen zwar vom jeweiligen Arzt durchgeführt werden, aber nicht unbedingt in dem standardisierten Untersuchungsprogramm vorgesehen sind.

Bei allen Untersuchungsgegenständen, die sich nicht auf die Diagnose von Krankheiten beziehen, sondern auf die Entwicklung der motorischen, kognitiven, sprachlichen, sozialen und anderen Kompetenzen, stellen das Alter der Kinder und die von Kindern dieses Alters normalerweise erwarteten, weil durchschnittlich vorhandenen Fähigkeiten die Referenzpunkte einer vergleichenden Beurteilung des Standes der individuellen Kompetenzen dar – und nicht z.B. allein der Fortschritt des Kindes gegenüber der letzten Untersuchung. Über die Untersuchungshefte wird also nicht nur eine individuelle Entwicklungsgeschichte des Kindes hervorgebracht, sondern eine, die an statistisch ermittelten Durchschnittswerten für Altersgruppen – an „normaler Entwicklung“ – relationiert ist. Wir haben es bei dem Konstrukt der altersgemäßen Entwicklung, das in den Kindervorsorgeuntersuchungen zur Anwendung kommt, demnach mit „normalistischen Normen“ (Gerhard/Link/Schulte-Holtey 2001) der kindlichen Entwicklung zu tun, die im Vollzug der Untersuchungspraktiken Orientierung bieten und diese strukturieren.

3 Der Gemeinsame Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen hat derzeit eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die die Kinder-Richtlinien überarbeiten soll, um das Vorsorgeinstrument in Hinblick auf Erkenntnisse der medizinischen und weiteren kinderwissenschaftlichen Forschung aus den letzten 30 Jahren zu aktualisieren und gleichzeitig den Anforderungen einer Eindämmung von Kosten für die Vorsorge Rechnung zu tragen.

Feststellung von ‚Entwicklungsatsachen‘ in kindermedizinischen Vorsorgeuntersuchungen

Das folgende empirische Beispiel, an dem einige Mechanismen der praktischen Anthropologie der Vorsorgeuntersuchungen rekonstruiert werden sollen, stammt aus dem Beobachtungsprotokoll zu einer U9, die im Alter von fünf Jahren durchgeführt wird. Für dieses Alter sind Fragen der Schulfähigkeit der Kinder bereits sehr virulent, dementsprechend werden bei der U9 neben den allfälligen, in den Somatogrammen dokumentierten Größen- und Gewichtsmessungen (Kelle 2007b) z.B. Sprachtests zur Überprüfung von Verständnis und Aussprache (Kelle 2007a), Maltests zur Überprüfung von kognitiven und graphomotorischen Fähigkeiten sowie weitere motorische Tests wie Stehen und Hüpfen auf einem Bein und vorwärts und rückwärts Gehen auf einer Linie mit den Kindern durchgeführt.

Der nächste Test besteht darin, dass das Kind eine „Puppe“ malen soll. Cathrin fängt an zu malen, ohne dass gleich der Ansatz einer menschlichen Figur erkennbar wäre, und die Mutter sagt: „Nee, keine Wiese, mal mal nur die Puppe. Du sollst nur die Puppe malen“. Die Sprechstundenhilfe, Frau Gerber, die den Test durchführt, bestätigt das kopfnickend.

Cathrin zieht einen Kreis und gibt sich viel Mühe mit den Haaren. Sie nimmt sich Zeit und malt als nächstes das Gesicht. Als sie an ein relativ langgezogenes Rechteck unter dem Kopf schräg nach oben zeigende Gliedmaßen ansetzt, muss ich an die Kopf-Füßler denken, die Frau Gerber mir gegenüber im Vorgespräch erwähnt hat, die für dieses Alter nicht mehr „entwicklungsgemäß“ seien. Ich frage mich einen Moment lang, ob hier gerade ein Kopf-Hals-Beinler entsteht. Dann malt Cathrin aber weiter und schließt ein weiteres Rechteck an und meint, das sei der „Pullover“. Nun stimmen Frau Gerber und die Mutter darin überein, dass noch etwas fehle. Cathrin malt die Beine wieder als Rechtecke und trennt die Füße durch einen einfachen Querstrich davon ab. Durchatmen und Bewegungen im Sitzen bei Frau Gerber und der Mutter, das wäre also auch geschafft.

Cathrin sagt nun über die gemalte Puppe: „Das bin ich! Genauso welche Stiefel habe ich. Kann ich jetzt was da drauf malen?“ Sie hat offenbar Geschmack am Malen gefunden, und wenn es nach ihr ginge, würde sie jetzt damit fortfahren. Die Mutter deutet in Beantwortung von Cathrins Frage vorsichtshalber gleich an, dass das wohl nicht gehe.

Frau Gerber gibt der Sache eine etwas andere Wendung, indem sie ankündigt, dass Cathrin noch etwas anderes malen solle. Sie hält ihr als Vorlage einen kopierten Zettel mit einem Kreis, einem Dreieck und einem Quadrat hin, die Cathrin einfach abzeichnen solle. Cathrin macht sich konzentriert ans Werk. Ihr Dreieck kommentiert sie selbst, verlegen lächelnd: „Nen bisschen schief“. Frau Gerber meint darauf: „Das hast Du ganz toll gemacht“. Cathrin scheint bewusst zu sein, dass ihr eigenes Dreieck nicht genau der Vorlage entspricht. Sie gibt mit ihrer Äußerung auch zu erkennen, dass sie die Aufgabe so verstanden hat, dass beide Dreiecke sich entsprechen sollten. Frau Gerber sagt noch einmal, und beendet die Aufgabe damit: „Das hast Du ganz toll gemacht“.

Das Vorsorgeuntersuchungsheft unterscheidet für jede einzelne Untersuchung in (A) bei den Eltern erfragte und (B) erhobene Befunde sowie (C) ergänzende Angaben. Im vorliegenden Fall haben wir es mit dem Erheben von Befunden durch eine Sprechstundenhilfe zu tun: In der Regel führen die Mediziner nicht alle der vielfältigen Entwicklungstests selbst durch, zu einem großen Teil werden diese vielmehr vom assistierenden Personal angeleitet. Um Entwicklungsstände erheben zu können, müssen Fähigkeiten der Kinder *in situ* zur Performanz gebracht werden.

Die vorliegende Szene ist ein eindrückliches Beispiel dafür, wie stark interaktiv sich die Erzeugung der Performanz von Kompetenzen dabei häufig gestaltet. Die Mutter interveniert schon nach den ersten Strichen des Kindes, um seinen Malprozess zu ‚ökonomisieren‘. Kontextrelevanzen werden hier gewissermaßen an- und abgeschaltet: Das Kind mag sich etwa bei seinem Ansatz an ästhetischen Kriterien für ein vollständiges Bild orientiert haben, die ihm im Kindergarten oder andernorts nahe gebracht wurden; die Mutter vermittelt dem Kind allerdings ohne Umschweife – was immer das Kind vorhatte –, was in der Situation verlangt wird, nämlich „nur die Puppe“ zu malen. An der Reaktion der Mutter wird die Interpretationsbedürftigkeit der Aufgabe deutlich: Das Kind verfügt offenbar über ein Repertoire, um auf Malaufforderungen durch Erwachsene zu reagieren, allerdings scheint es zunächst keine rechte Ahnung zu haben, worum genau es in der vorliegenden Situation geht.

Die Mutter wiederum macht sich ungefragt zur Assistentin der Sprechstundenhilfe, indem sie selbst eine Phantasie entwickelt, worum es in der Untersuchungssituation geht. Sie hilft Frau Gerber mit ihrer Intervention dabei, verschiedenen Anforderungen gleichzeitig gerecht zu werden, nämlich den Test sowohl in Hinblick auf ein aussagekräftiges Ergebnis als auch zeitökonomisch durchzuführen. Dieses Verhalten der Mutter steht im Kontext der Anforderungen, mit denen Eltern bei den Vorsorgeuntersuchungen konfrontiert sind, nämlich die Kinder für die Untersuchungen zu disponieren und als untersuchbar zu präsentieren. In Interviews mit Kinderärzten und medizinischem Personal tauchen immer wieder Teilnehmerkategorien wie „Terrorkinder“ auf, die ein „Heidentheater“ machten, die Ansprüche des medizinischen Personals an die Moderation der Untersuchungssituation durch die beteiligten Eltern zum Ausdruck bringen und begründen sollen. Die Vermittlerrolle der Eltern gestaltet sich dabei in der Ausführung als eine anspruchsvolle Aufgabe. Sind die elterlichen Interventionen zu zurückhaltend, ist ein reibungsloser Untersuchungsverlauf gefährdet; sind die Interventionen zu stark, kann man die Testergebnisse möglicherweise nicht mehr eindeutig dem Kind zurechnen, womit sie wertlos wären. Im vorliegenden Beispiel gelingt es der Mutter offenbar, ihre Intervention ganz im Sinne der Sprechstundenhilfe zu dosieren, sie übernimmt einen guten Teil der Verantwortung für das Zeitmanagement.

Die folgenden Ausführungen im Protokoll zeugen davon, wie die Kodierung kultureller Fähigkeiten als altersangemessen auch die Beobachterin erfasst. Schon im Prozess des Malens beginnt sie, das entstehende Produkt zu kategorisieren und zu evaluieren. Ihre Befürchtungen einer nicht altersangemessenen Performanz des Kindes erweisen sich als unbegründet, als dieses etwas Gemaltes als „Pullover“ deklariert. Diese Erklärung zieht aber erneute Interventionen nach sich, nun im Verbund von Sprechstundenhilfe und Mutter: Es fehle noch etwas an der Zeichnung. Unabhängig davon, ob das Kind nicht ohnehin vorhatte weiterzuzeichnen, zeigen die Interventionen die interaktive Verstrickung der erwachsenen Beteiligten und ihr Selbstverständnis als Helferinnen des Kindes an. Dass sie dabei nicht ausschließlich das Kind im Auge haben, deutet sich am Schluss des Absatzes an: Die Lösung der Interaktionsspannung auf Seiten der Erwachsenen ist nicht nur dem erfolgreichen Abschluss der Aufgabe durch das Kind zuzu-

schreiben, sondern auch der Tatsache, dass es dafür nicht über Gebühr viel Zeit in Anspruch genommen hat.⁴

Interessant ist nun für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags v.a. die Teilnehmerkategorie „entwicklungsgemäß“, die von der Praxismitarbeiterin gegenüber der Forscherin zuvor eingeführt wurde und letzterer während der Beobachtung in den Sinn kommt. Der wechselseitige Bezug der Kategorien „Alter“ und „Entwicklung“ im Konstrukt „altersgemäße Entwicklung“ wird im Begriff „entwicklungsgemäß“ verkürzt und zusammengezogen, diese Neuschöpfung liefert m.E. auch Hinweise auf die selbstreferentielle und redundante Semantik des ursprünglichen Konstrukts. Denn Alter als Referenz für einen bestimmten Entwicklungsstand taugt insofern nicht, als das Alter als solches inhaltsleer und nichtssagend ist, es wird einfach in Jahren gezählt. Erst die Attribuierung bestimmter Eigenschaften stattet das Alter mit Qualitäten aus. Insofern ergibt auch ein Begriff wie „entwicklungsgemäß“ einen Sinn, insofern er auf eine implizite Theorie verweist, die Entwicklung immanent als stimmig oder konsistent konzipiert und Entwicklung damit gewissermaßen auf sich selbst zurückführt.

Dass dieses Konzept nicht einfach ein zufällig im Feld auftauchender Begriff ist, belegt sein Gebrauch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen, z.B. spricht Lilian Fried (2006, S. 7) im Zusammenhang ihrer Expertise zu Sprachstandserhebungen von „entwicklungsgemäßen Curricula“. Martin Textor (2005) referiert den aus den USA stammenden Ansatz „entwicklungsgemäßer“ Pädagogik, der zur „weltweit bekanntesten Theorie der Kindergartenpädagogik“ geworden sei. Wenn man annimmt, es gehe dabei um einen pädagogischen Ansatz, der Alter als Kategorie der Strukturierung von Bildungseinrichtungen und der Pädagogik tendenziell entwertet, eben weil das Alter für sich genommen ein zu schwacher Indikator für den Stand der Kompetenzen der Kinder ist, so liegt man allerdings nicht ganz richtig. Textor zitiert das Positionspapier der US-amerikanischen „National Association for the Education of Young Children“ von 1997: Eine Erzieherin verhalte sich entwicklungsgemäß, wenn sie beachte, „was über die Entwicklung und das Lernen von Kindern bekannt ist – das Wissen über altersbezogene menschliche Charakteristika, das allgemeine Vorhersagen für eine Altersgruppe darüber ermöglicht, welche Aktivitäten, Materialien, Interaktionen oder Erfahrungen für Kinder sicher, gesund, interessant, erreichbar und auch herausfordernd sind“ (ebd., S. 1f.).

Trotz des Aufkommens des Konzepts „entwicklungsgemäß“ in Ansätzen differenzierender Kindergarten- und Grundschulpädagogik wird „Alter“ in diesem Zusammenhang m.E. deshalb als Referenz nicht letztlich entwertet, weil es als Kategorie sozialer Ordnung insofern taugt, als es wie „Geschlecht“ als askriptive Kategorie anzusehen ist – für sein Alter kann man nichts, es liegt außerhalb der Verantwortung eigenen Handelns.

4 Dass das Kind aber nach wie vor nicht unbedingt in demselben ‚Film mitspielt‘ wie die Erwachsenen und selbst noch nicht am Ende einer Szene angelangt ist, zeigt sich an seiner Frage, ob es weitermalen darf. Es hat soviel von dem Situationsmanagement verstanden, dass es weiß, dass es hier nicht um ‚freie Arbeit‘ und selbst bestimmte Zeit geht – sonst würde es nicht fragen. Dass die Zeichnung nicht mehr der ästhetischen Ausschmückung bedarf, leuchtet Cathrin aber wohl nicht ein. Es ist wieder die Mutter, die vermittelt, was nicht „geht“.

Dass das Entlastungspotential des Bezugs auf die Alterskategorie in einem dialektischen Spannungsverhältnis zu dessen Belastungspotential steht, deutet sich in der im Beobachtungsprotokoll folgenden Szene an. Hier beeindruckt, wie das Kind eine Evaluation eines seiner Produkte – des Dreiecks – antizipiert und selbst besorgt. Nicht nur scheint das Ergebnis den eigenen Ansprüchen des Kindes nicht zu genügen, das Kind gibt v.a. auch zu erkennen, dass es weiß, dass es bei den Tests um eine Bewertung der Produkte geht, die ihm als Person zugeschrieben werden. Frau Gerber bestätigt denn auch diesen Teil der kindlichen Einschätzung, indem sie Cathrin inhaltlich widerspricht: „Das hast Du ganz toll gemacht“ – übrigens einer der am häufigsten geäußerten Sätze während der Vorsorgeuntersuchungen.

Das Anforderungspotential des Konstrukts der altersgemäßen Entwicklung und die Schwierigkeiten, vor die Eltern durch institutionalisierte Formen der Evaluation der Entwicklung ihrer Kinder gestellt sind, zeigen sich auch in Elterninterviews, in denen Interviewte von Fällen berichten, in denen Eltern mit ihren Kindern vor den Vorsorgeuntersuchungen z.B. Männchen-Malen üben, um sicherzustellen, dass die Kinder die Hürde der je geforderten altersgemäßen Kompetenzen zu nehmen in der Lage sind.⁵ Auch im Spiegel von Interviews wird damit deutlich, dass die Performanz von Kompetenzen während der Vorsorgeuntersuchungen ein interaktives Produkt und nicht allein den Kindern zuzurechnen ist. Die situierte Performanz ist vielmehr mehrfach determiniert: durch das Repertoire des Kindes, über das dieses entweder von alleine, quasi-natürlich verfügt oder aber nach einem Prozess des „Antrainierens“, des „Einpaukens“ u.ä.; durch den „Willen“ des Kindes, manche Kinder ‚wollen‘ situativ einfach nicht; aber z.B. auch durch das Geschlecht des Kindes: die kulturelle Kodierung von Malaktivitäten bringt es mit sich, dass ‚Jungen nicht so für das Männchenmalen sind‘, wie ein Arzt während einer Untersuchung bemerkt.

An diesen Reflexionen wird deutlich, dass das Konstrukt altersgemäßer Entwicklung von Kompetenzen in der Praxis des Testens kein einfach anzuwendendes ist, da fehlende Performanz keinen eindeutigen Rückschluss auf fehlende Kompetenz erlaubt, insofern andere einschränkende Bedingungen nicht letztlich kontrollierbar sind. Das wirft Fragen nach der Zuverlässigkeit der Tests, nach Vorführeffekten in der Praxis ihres Vollzugs auf. Die Beobachtungen im Rahmen des Forschungsprojekts deuten darauf hin, dass die Professionalität der Testenden sich gerade in einem flexiblen Umgang mit den Unwäg-

5 Aus dem Interview mit einer Mutter: „also ich hab’s, ich kenn’s von ner früheren Bekannten, die hat ne Tochter im Alter vom Jonas seim Alter. Und ähm, ach die hat sich dann ganz verändert gemacht, weil halt vorher da mit andern Muttis drüber gesprochen wurde ((lacht)). War’s dann so, ja da müssen die Kinder en Männchen malen ((ironisch mit verstellter, aufgeregter Stimme)), also des war entweder U8 oder U9. Da müssen die Kinder en Männchen malen und wenn se es net können ach und wie schlecht ((ironisch mit verstellter, aufgeregter Stimme)). Und da hat die wirklich des Kind vorher hingesetzt, schon en paar Wochen vorher, und hat dem beigebracht en Männchen zu malen ((gedehnt gesprochen)). Und da hab ich immer gedacht, also des is doch (---), also find ich jetzt nich, also ich muss meim Kind doch nix antrainieren, wie nem Hund oder em Affen im Zirkus, da irgendwas anlernen. Also entweder malt es halt en Mensch und kann’s halt oder nich.“ (Interview Marion Ott)

barkeiten und den situativ relevant werdenden Bedingungen für die Performanzen der Kinder zeigt. Was aber ist es dann, das die Tests testen?

In Bezug auf die detaillierte Analyse des evaluativen Charakters der Untersuchungen sind nun einige Differenzierungen nötig, die an Sequenzen verdeutlicht werden können, die im Untersuchungsablauf von obiger Szene folgten:

Nun betritt der Arzt den Raum und legt den von ihm ausgewerteten Maltest auf eine Untersuchungsbank, an der ich stehe, ohne ihm weiter Beachtung zu schenken. (Für die Auswertung nutzt er eine Merkmalsliste, mittels derer gezeichneten Merkmalen Punktwerte zugeordnet werden können, z.B. „von Armen unterscheidbare Hände“ oder „von Händen unterscheidbare Finger“; anhand der Punktzahl wird der Entwicklungsstand der zeichnerischen Fähigkeiten an einer entsprechenden Tabelle ermittelt.) Auf dem Maltest, d.h. auf der Kinderzeichnung steht handschriftlich vermerkt: „6:6 Jahre“, ich deute das so, das Cathrins Malfähigkeit laut Test einem sechseinhalbjährigen Kind entspricht. Der Arzt wendet sich dem Kind zu und beginnt ein Gespräch, ob es schon Fahrrad fahren könne, die Mutter sagt ja, ohne Stützräder, was der Arzt „ganz toll“ findet. Er ordnet an, dass das Kind sich jetzt ausziehen soll und verlässt den Raum wieder.

Hier wie auch im späteren Verlauf der Untersuchung geht der Arzt gegenüber den Betroffenen nicht auf das (erfreuliche) Einzelergebnis eines Tests ein, sondern begibt sich gleich daran, weitere Fähigkeiten des Kindes, hier das Fahrradfahren können, zu eruiieren und zu bewerten. Nach der Fahrradfrage und der Anordnung, das Kind solle sich ausziehen, ist der Arzt auch schon wieder weg: Sein Auftritt stellt nur ein kurzes Zwischenspiel in den zeitaufwändigen Untersuchungen zum Entwicklungsstand des Kindes dar, die von seinen Assistentinnen durchgeführt werden. Im Falle des Maltests überlässt die Arbeitsteilung jenen die Aufgabe der Hervorbringung der Performanz von kindlichen Fähigkeiten und der Erstellung kindlicher Produkte, in denen sich die Fähigkeiten materialisieren, und ihm überlässt sie die Aufgabe der wissenschaftlichen Auswertung, die ohne unmittelbare Interaktionen mit dem Kind besorgt werden können.⁶ In der Szene wird eine Spaltung im Prozess der Evaluationen der kindlichen Entwicklung während der Untersuchungen deutlich: Während die Dynamik unmittelbarer Interaktionen in der Durchführung der Tests offenbar nach laufenden Rückmeldungen an Kind und Mutter verlangt, die in meist undifferenzierter Form – „ganz toll“ – auch zuhauf gegeben werden, werden die Ergebnisse der professionellen Auswertung der Tests gar nicht unbedingt an die betroffenen Eltern kommuniziert und noch einmal als Einzelergebnisse in den Untersuchungsablauf ‚eingespeist‘. Dass eine Rückmeldung an die Eltern viel-

6 Der Medizinsoziologie Berg (1996) untersucht die konstitutive Bedeutung von Patientenakten für die medizinische Arbeit, insofern sie Wissen sammeln und distribuieren und auf diese Weise „action at a distance“ (ebd., S. 511) organisieren. Er erkennt darin die Transformation des Patientenkörpers in eine „extension“ of the hospital's routines“ (ebd., S. 520) und schlägt vor, in ähnlicher Weise die Logik ganz verschiedener medizinischer Dokumente und die spezifische Art, wie sie sich Patienten ‚einverleiben‘ und darin medizinische Arbeit vermitteln, zu rekonstruieren – die mit Kindern durchgeführten Entwicklungstests sind nur ein Beispiel in einer Fülle von Dokumenten, die in medizinischen Feldern kursieren.

mehr häufig nur in stark verdichteter Form erfolgt, lässt sich am Fortgang der Untersuchung ablesen:

Nachdem der Arzt sich auf dem Computerbildschirm über die Anamnese Cathrins informiert hat, geht er zu Cathrin hinüber, die immer noch auf der Liege liegt. Er fragt, ob sie in den Kindergarten gehe. Cathrin nickt. Ob es schön da sei. Cathrin nickt. Ob sie Freunde da habe. Cathrin nickt. Dann wendet sich der Arzt an die Mutter, ob sie zufrieden sei mit der Entwicklung des Kindes. Diese ist glaube ich überrascht und sagt etwas zögernd: „Joah“. Der Arzt geht nicht weiter darauf ein und begibt sich nun ans Abhören. (...) Nach der körperlichen Untersuchung spricht der Arzt das Thema an, dass man einen Antrag stellen könne, um Kinder früher als üblich einzuschulen. An die Mutter gewendet: Ob das nicht etwas für Cathrin sei. Er fragt Cathrin auch direkt, ob sie in die Schule wolle. Diese nickt. Dr. Aziz fordert sie auf zu zählen. Cathrin zählt mithilfe ihre Finger korrekt von 1 bis 27, dann geraten ihr die Zahlen durcheinander, Dr. Aziz sagt: „Bravo, bravo“, und fühlt sich sichtlich bestätigt in seiner Einschätzung, wie weit entwickelt Cathrin schon für ihr Alter ist. (Ich vermute, dass er auch ihre Schreibversuche registriert hat, wann, habe ich aber nicht mitbekommen.) Die Mutter guckt für den Moment aber etwas verwirrt ob dieser neuen Perspektiven. Es entspinnt sich ein kurzes Zwiegespräch zwischen ihr und dem Arzt, dieser fragt noch einmal, ob sie zufrieden sei mit der Entwicklung, die Mutter bestätigt das. Er sagt, er sei auch sehr zufrieden. (...) Damit ist die U 9 am Ende angekommen. Die ‚Schulfrage‘ steht noch im Raum, und ich sage, dass es doch für dieses Schuljahr sowieso zu spät sei und m.E. Cathrin nächstes Jahr sowieso eingeschult würde, weil sie dann 6 Jahre alt sein wird. Die Mutter wirkt erleichtert, dass ich das noch einmal anspreche, das ist ihr vermutlich auch durch den Kopf gegangen, und sie muss durch Dr. Aziz’ Anfrage verwirrt gewesen sein. Dr. Aziz sagt, er habe sich vertan, daran habe er nicht gedacht. Cathrin könne jedenfalls dann nächstes Jahr mit gutem Gewissen eingeschult werden, das könne man jetzt schon sagen. Cathrin spielt derweil mit einem Spielzeugauto auf dem Teppich. Die Untersuchung ist beendet. (Protokoll: Helga Kelle)

Im vorliegenden Fallbeispiel verdichtet der Arzt die Ergebnisse der einzelnen Maßnahmen zur Evaluation des Entwicklungsstandes zu einem stimmigen Bild: Das Kind ist seiner Altersgruppe voraus. Im Prozess der Untersuchung stützen sich „erfragte“ und „erhobene“ Befunde wechselseitig und werden miteinander abgeglichen. Dabei scheint der Arzt den Prozess der Gestaltschließung seiner Wahrnehmung des Kindes im Verlauf der Untersuchung zu beschleunigen. Als er einmal die Anschauung und Überzeugung aufgebaut hat, hier ein weit entwickeltes Kind vor sich zu haben, fügt er weitere Merkmale wie Indizien in einem Verdachtsfall hinzu: Auch sozial ist das Kind offenbar gut entwickelt, es geht in den Kindergarten, hat Freunde dort und es gefällt ihm gut.⁷

Mit der Frage an die Mutter, ob sie mit der Entwicklung des Kindes „zufrieden“ sei, wechselt der Arzt die Ebene, man könnte sagen, dass es sich dabei um eine Metafrage handelt, insofern nun die Mutter aufgefordert wird, ein allgemeines Ergebnis ihrer alltäglichen Entwicklungsbeobachtung des Kindes zu präsentieren und in den Untersuchungsverlauf einzubringen. Ihre Irritation ist wohl auch der Veränderung in der Struktur der Kommunikation geschuldet: Die Mutter hat zuvor überwiegend Kompetenz-

⁷ Auch hierbei handelt es sich um Standardfragen im Rahmen der U9, die situativ mehrere Zwecke bedienen können: Nicht nur indizieren die Antworten die soziale Integration des Kindes, die Fragen bringen z.B. auch wieder sprachliche Äußerungen des Kindes hervor, an denen die Sprechperformanz erneut evaluiert werden kann.

Fragen beantwortet, die sich mit ja oder nein beantworten lassen und kurze, erläuternde Beschreibungen nach sich ziehen – schreibt das Kind schon, ja, Oma und Opa –, die der Evaluation durch den Arzt die Fakten zuspieren. Auf diese Weise spielt sich in der Abteilung „erfragte Befunde“ schnell eine Rollenteilung zwischen medizinischem Personal und Eltern ein. Nun aber wird die Mutter selbst aufgefordert, eine allgemeine Bewertung abzugeben, mit der sie die eingespielte Einteilung der situativen Rollen verlassen muss, sie zögert, dies zu tun.

Schließlich mündet der Prozess der Feststellung des Entwicklungsstandes des Kindes in den Vorschlag des Arztes, das Kind früher als üblich einzuschulen. Der rationale Schluss aus dem Ergebnis, dass das Kind seinen Altersgenossen gegenüber Entwicklungsvorsprünge hat, scheint für den Arzt der zu sein, dass die Bildungsbiographie des Kindes dann auch eine weitere Akzeleration verträgt. Statt der Mutter das Vergnügen zu bereiten, sich daran freuen zu dürfen, dass ihr Kind gut entwickelt ist, münzt der Arzt das Ergebnis sofort in neue Aufgaben um. Er konfrontiert die Mutter mit der (Schein)Anforderung, eine Entscheidung zur weiteren Entwicklungslaufbahn des Kindes fällen zu sollen. Um seinen Vorschlag zu stützen, fragt er nicht nur das Kind nach seinem Willen, sondern sorgt auch ein letztes Mal im Rahmen der U9 dafür, dass das Kind bestimmte Kompetenzen vorführt, hier nun das Zählen. Der Vorschlag gründet zwar in einem Missverständnis seinerseits, wie die weiteren Aushandlungen, an denen auch die Beobachterin partizipiert, zeigen; doch letztlich vermittelt sein Vorschlag nicht nur die Botschaft, dass der Entwicklungsstand des Kindes alles andere als Anlass zur Sorge bietet, sondern auch die, dass Eltern sich nicht auf den Lorbeeren ihrer Kinder ausruhen sollten.

Das Konstrukt der altersgemäßen Erziehung

An dem exemplarisch analysierten Prozess einer U9 zeigt sich, dass es für Eltern von Vorteil ist, wenn sich im Zuge der Vorsorgeuntersuchungen die Entwicklung des Kindes als altersangemessen darstellt, da dann keine Interventionen zu erwarten sind und die Entwicklung dem ‚natürlichen‘ Lauf der Dinge überlassen werden kann. „Entwicklung“ ist sowohl im Alltagswissen als auch in wissenschaftlichen Ansätzen als linearer Prozess konzipiert, und der Linearität ist eine normative Konnotation inhärent, die dazu führt, dass Weiterentwicklung sozial honoriert wird. Aus diesem Grund produziert die Evaluation des Entwicklungsstandes, die zunächst an normalistischen Normen orientiert ist, mit hoher Wahrscheinlichkeit Zugzwänge mit Blick auf die weitere Förderung der Entwicklung von Kindern. Die Dynamik der am Beispiel geschilderten Interaktionen gründet demnach in einer ambivalenten Struktur des Entwicklungsdiskurses, die ich an anderer Stelle für den Kontext von Gleichaltrigeninteraktionen herausgearbeitet habe (Kelle 2001).

Die Vorsorgeuntersuchungen generieren im Sinne einer praktischen Anthropologie ein stark verdichtetes Bild vom Entwicklungsstand des untersuchten Kindes, dieser Verdichtungsprozess macht die Komplexität und Langwierigkeit des Entwicklungsprozesses

des Kindes unsichtbar und reduziert ihn auf ein Ergebnis. In der Prozesslogik des Vollzugs der Untersuchungen wird die normative Kraft des Konstrukts altersgemäßer Entwicklung und die darin gründende praktische Anforderung realisiert, Passungsverhältnisse herzustellen: Entweder passt die situative Performanz der Kinder zu den für ihr Alter beschriebenen Kompetenzen, dann ist das Passungsverhältnis bereits in den Vorsorgeuntersuchungen ohne weiteren Aufwand hergestellt und Eltern können den beschriebenen Zugzwängen entgehen. Oder die situative Performanz differiert nach ‚unten‘ oder ‚oben‘, dann werden weitere Maßnahmen thematisiert, die Passung herzustellen, z.B. Förder- und therapeutische Maßnahmen im einen oder vorzeitige Einschulung im anderen Fall.

Daran wird deutlich, dass das Konstrukt der altersgemäßen Entwicklung einerseits als ein Korrektiv für inflationäre und prinzipiell unabschließbare Forderungen nach Weiterentwicklung durch Förderung dient. Für den Entwicklungsdiskurs liegt die ungebrochene Attraktivität der Referenz auf das Alter trotz relativierender neuerer pädagogischer Ansätze darin, dass Alter als Kategorie sozialer Ordnung unverdächtig ist, weil es selbst nicht sozial erworben, sondern zugeschrieben wird. Wenn es demnach darum geht, die Natürlichkeit von Entwicklungsprozessen zu akzentuieren, Phantasien von deren Herstellbarkeit zu begrenzen und Eltern von übersteigerten Erwartungen an Fähigkeiten der Kinder zu entlasten, dann bietet sich, nach wie vor konkurrenzlos, das Konstrukt der altersgemäßen Entwicklung an. Wird es entsprechend in der diagnostischen Praxis angewandt, beschert es den Betroffenen aber andererseits auch das Problem der Passung. Es sind in der Konsequenz v.a. die Fälle der Performanz von Inkompetenz, in denen die Vorsorgeuntersuchungen Legitimationen für Interventionen in kindliche Entwicklungsprozesse hervorbringen.

Über die Praxisanalyse der institutionalisierten Entwicklungsevaluation in den Vorsorgeuntersuchungen wird demnach eine Spaltung in der wissensbasierten sozialen Konstituierung heutiger Kindheiten erkennbar: Normale Entwicklung wird tendenziell naturalisiert, während von normalistischen Normen abweichende Entwicklung der pädagogischen und therapeutischen Bearbeitung zugeführt und darin, so könnte man sagen, tendenziell kulturalisiert und sozialisiert wird.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Berg, M. (1996): Practices of Reading and Writing: the Constitutive Role of the Patient Record in Medical Work. In: Sociology of Health and Illness 18, S. 499-524.
- Bernfeld, S. (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüggemann, J.H. (1991): Vorsorgeuntersuchungen im Kindesalter (U1-U9). Erläuterungen für Eltern zum „Gelben Heft“. Stuttgart: Thieme.
- Bundesrat (2006): Antrag der Freien und Hansestadt Hamburg: Entschließung des Bundesrates für eine höhere Verbindlichkeit der Früherkennungsuntersuchungen im Sinne des Kindeswohls. Drucksache 56/06.

- Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler, U. (Hrsg.) (1998): Die neue Schuleingangsstufe: Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz.
- Burman, E. (1994): Deconstructing Developmental Psychology. London: Routledge.
- Fried, L. (2006): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Erstellt im Rahmen des Projekts „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“. DJI München. http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (6. April 2006).
- Gerhard, U./Link, J./Schulte-Holtey, E. (Hrsg.) (2001): Infografiken, Medien, Normalisierung. Zur Kartografie politisch-sozialer Landschaften. Heidelberg: Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hungerland, B. (2003): „Und so gedeiht das Baby!“ Altersgerechte Entwicklung und Gesundheit als gesellschaftliche Norm und Leistung. In: Hengst, H./Kelle, H. (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim: Juventa, S. 139-160.
- Kelle, H. (2001): The Discourse of „Development“. How 9- to 12-Year-Old School Children construct ‚Childish‘ and ‚Further Developed‘ Identities within their Peer Culture. In: *Childhood. A Global Journal of Child Research* 8, S. 95-114.
- Kelle, H. (2007a): Sprachtests ethnographisch betrachtet. Ein Beitrag zur Kulturanalyse frühdiagnostischer Testverfahren. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (im Erscheinen).
- Kelle, H. (2007b): „Ganz normal“: Die Repräsentation von Kinderkörpernormen in Somatogrammen. Eine wissenssoziologische und praxisanalytische Exploration kinderärztlicher Vorsorgeinstrumente (im Erscheinen).
- Knorr-Cetina, K. (2002): Wissenskulturen: ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Langness, A. (2006): Früherkennungsuntersuchungen bei sozial benachteiligten Kindern. Eine Studie zur Inanspruchnahme und Akzeptanz der U1 bis U9. Diss. Universität Bielefeld.
- Law, J./Mol, A. (2002): Complexities. Social Studies of Knowledge Practices. Durham and London: Duke University Press.
- Prout, A. (Ed.) (2000): The Body, Childhood, and Society. Houndsmill et al.: Macmillan Press.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282-301.
- Richter, S. (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschule*. Seelze: Friedrich, S. 7-29.
- Textor, M.R. (2005): So werden Kinder in den USA erzogen: Der entwicklungsgemäße Ansatz. In: *Online-Handbuch Kindergartenpädagogik*. Hrsg. v. M. Textor.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Helga Kelle, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Robert-Mayer-Str. 5, 60054 Frankfurt a.M.
E-Mail: H.Kelle@em.uni-frankfurt.de

**Anthropologie
als innovative Intention –
Lebensreform
und Reformpädagogik**

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung

Einleitung

Die Erfahrung geistiger wie materieller Not, die sog. Frauenfrage, hatte in vielen Ländern zu Bündnissen geführt, in denen Frauen für ihr Recht auf Bildung und Arbeit stritten. Während Frauen der Oberschicht sich zum Müßiggang in Isolation verurteilt sahen, waren Millionen Frauen der Mittelschicht laut englischem Census von 1851 oder Preußischer Statistik von 1885 auf sich allein gestellt, ohne Versorgung durch Ehemann oder Erbschaft. Wenn in der Entlohnung des Mannes niemand eine Degradierung sah, „why should the difference of my sex alter the law of right and honour?“ (zit. n. Lacey 1986a, S. 13). Veränderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, die sich auf Frauen bezogen, mussten im 19. und 20. Jahrhundert stets auch geschlechtertheoretisch begründet werden. Besondere Bedeutung hätte deshalb die Behandlung der anthropologischen Differenz in der institutionellen Erziehung erlangen müssen, ob nicht eine geschlechtsspezifische (Aus-)Bildung in Angriff zu nehmen sei und wenn ja, in welcher Weise. Das „Verlangen nach Geschlechtergleichheit“ hat indessen, Bertrand Russell zufolge, jede Auseinandersetzung mit Erziehungsproblemen „verzerrt“ (the whole educational problem, where women are concerned, has been distorted by the desire for sex equality) (Russell 1926/1957, S. 16). Die Frage des Vorrangs klassischer oder moderner (nützlicher) Bildung¹ erörterte Russell, dergestalt ‚legitimiert‘, weiterhin allein in Bezug auf die Jungenerziehung, und diese konnte, wie in der Bildungsgeschichte insgesamt, noch immer den Anspruch einer „allgemeinen“ erheben.

Welche geschlechtertheoretischen Konstrukte nun (vornehmlich) Frauen in Anbetracht des männlich dominierten Schul- und Berechtigungswesens von der Mitte des 19. bis ins beginnende 20. Jahrhundert entwickelten, um Strategien für die Bildung von Mädchen und Frauen zu fundieren, und wie man länderspezifisch und auf internationaler Ebene argumentierte, diese Darlegung ist Teil einer größeren Forschung. Deren Ziel ist die Darstellung der Kommunikation über weibliche Bildung zwischen Deutschland, England und Nordamerika, berücksichtigt werden die unterschiedlichen Ebenen der Staatspolitik, der Bildungstheorie und -politik sowie der Politik und Kultur der Frauenbewegung und ihrer Organisationen vom Ende des 19. bis in die Mitte des

1 „... in the education of girls, it is part of the conflict between the ideal of the ‚gentlewoman‘ and the desire to train girls to be self-supporting“ (Russell 1957, S. 16).

20. Jahrhunderts.² Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die theoretische Basis der Konzepte weiblicher Bildung, die Konstrukte des Geschlechterverhältnisses, und ihre Bedeutung für die nationale Bildung und deren Institutionalisierung. Letztere sind geknüpft an Lern- und Austauschprozesse, wie nicht zuletzt die Debatten auf zwei Kongressen des „International Council of Women“ um 1900 erkennen lassen. Vergleichend werde ich mich auf die englische und die deutsche Entwicklung beziehen.

1. Zur englischen Entwicklung

1.1 Anfänge der englischen Frauenbewegung und höhere Mädchenbildung

England hatte nicht nur im Ausbau der Industrie einen erheblichen Vorsprung vor Deutschland; auch in der Bildung, die in erster Linie Sache der Öffentlichkeit war, wurden früh andere Wege beschritten. Die Frage weiblicher Bildung und beruflicher Qualifizierung war von den 1850er und 60er Jahren an Thema zahlreicher neu gegründeter Vereine, z.B. der fortschrittlichen „National Association for the Promotion of Social Science“,³ die Frauen erstmalig eine Plattform bot (vgl. Lacey 1986a, S. 11). Große Bedeutung kam in den 1860er Jahren der Londoner „Langham-Place-Group“ zu: Barbara Leigh Smith (verh. Bodichon) und Elizabeth Garret (verh. Anderson), die das Women's Medical Institute in London gegründet hat, Elizabeth Blackwell, nach Promotion in Amerika und Praxis in Paris die erste registrierte englische Ärztin, oder Emily (Sarah) Davies, Gründerin des bei Cambridge gelegenen Girton College – diese namhaften Pionierinnen der englischen Frauenbewegung schufen in ihrem „Ladies' Institute“ einen Informations-, Arbeits- und Versammlungsplatz für Frauen; in der eigenen Druckerei publizierten sie das *English Women's Journal*, das Sprachrohr des englischen Feminismus des 19. Jahrhunderts (Rendall 1987), das 1863 gegründete *Victoria Magazine* oder *The Englishwomen's Yearbook* – Vorbild für das in Deutschland ab 1912 erscheinende Jahrbuch der deutschen Frauenbewegung. Bei den mit dem Kürzel „Frauenfrage“ bezeichneten Problemen handelte es sich in den Augen vieler Frauen in Wirklichkeit um eine „man's question, a national question“ (Bryant 1979, S. 102, vgl. S. 80).

Weibliche Berufsbildung zu erweitern, die Sekundarbildung der Mädchen zu verbessern – sie wurde überwiegend in häuslichem Unterricht, weniger noch als in Deutschland in Privatschulen erteilt – und universitäre Bildung ihnen zugänglich zu machen, gaben Teile der englischen Frauenbewegung in den 1850er und 60er Jahren Vorrang vor der Erlangung des Wahlrechts. Die Reformerrinnen verteidigten – oft im Vorfeld eigener Schul- und Collegegründungen – vor allem Studium und soziale Arbeit gegen das international verbreitete Klischee, dass intellektuelle Bildung die Gesundheit der Mädchen gefährde, als der Gesundheit gerade förderlich. Auch würden die Heiratschancen

2 DFG-Projekt an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Heinz-Elmar Tenorth.

3 Vgl. Caine 1997, S. 91; vgl. Bryant 1979, S. 78f.: zu den Mitgliedern gehörten Utilitarier, Kirchenvertreter und Philanthropen.

keineswegs sinken. Und sollte jemand aus Hunger statt aus Liebe heiraten? In Anbetracht der wirtschaftlichen Not allein stehender Frauen revidierten sie das soziale Vorurteil, Mittelschichtfrauen dürften nicht praktisch tätig werden, forderten zunächst aber nur vereinzelt eine Bezahlung für geleistete Arbeit. Zur Durchsetzung ihrer Anliegen vermieden sie die Konfrontation mit ihren Gegnern, sie trennten sich von den radikaleren Wahlrechtskämpferinnen (Suffragetten) (ebd., S. 83f.) und wahrten akkurat das Decorum (vgl. Caine 1997, S. 117; Bryant 1979, S. 83f.), vor allem gingen sie pragmatisch vor (Bryant 1979, S. 82).

1.2 Die Erweiterung weiblicher und männlicher Gattungsvermögen als Grundlage für gleiche Bildung (Emily Davies)

In Kritik an den privaten höheren Mädchenschulen, die kaum Wissen vermittelten, die in die eigene Tasche wirtschafteten und sich jeder Kontrolle entzogen (vgl. Bodichon 1986), setzten sich die Pionierinnen von Anfang an für ein akademisches Curriculum und Prüfungen nach einem externen Maßstab ein: als beispielhaft für die Seite der Jungen galten die berühmten Stiftungsschulen (Boucherett 1860/1986, S. 244), für Mädchen aber gäbe es kein Eton (Davies 1910, S. 65). Bildung, durch einen externen Standard zertifiziert (Boucherett 1986, S. 248f.), sei für Mädchen „an excellent preparation of the journey of life“ (ebd., S. 242), sie müssten sich in Kleinkindererziehung, Ehe⁴ und Berufsleben nicht länger als „ill-taught, untrained, and most unsufficiently prepared“ (ebd.) behaupten.

Es war vor allem Emily Davies (1830-1921), die ihre Forderungen in bezug auf Mädchenbildung und externen Maßstab geschlechtertheoretisch untermauerte. In ihrem im *Victoria Magazine* erschienenen Artikel „The Influence of University Degrees on the Education of Women“ geht sie der Frage nach, warum die „Geschlechterdifferenz“ (difference of sex, Davies 1863/1986, S. 417) das Ablegen von Examina behindern könne. Während Oxford und Cambridge den Erwerb eines Degrees an eine zwei- bis dreijährige Residenzpflicht knüpften, hatte die 1836 gegründete University of London („to open university education to all who wanted it“, Bryant 1979, S. 85), bis 1898 eine Prüfungsuniversität ohne Lehre und Residenzpflicht, mit einer neuen Charta einen privat vorbereiteten Studienabschluss ermöglicht. Wenn aber ein Mann sich sein Wissen zertifizieren lassen konnte, warum dann nicht auch eine Frau?

Davies skizziert zwei Fälle, in denen Frauen sich zum Examen meldeten (1856 und 1862) und scheiterten. Die Ablehnungsgründe bestanden für Davies in der Behauptung, dass Frauen nicht dieselben Studien betreiben sollten wie Männer, andernfalls würden sie „exceedingly unwomanly“ (Davies 1863/1986, S. 419), als Frauen und Mütter unfähig zur Erfüllung ihrer „Bestimmung“ („for which Providence intended her“), „kalt, kalkulierend, maskulin, schnell, willensstark (strong-minded)“ usw. Die eigentlichen Gründe

4 Boucherett 1860/1986, S. 242: „To place a woman on a much lower intellectual level than her husband cannot tend to make her position easier one or to increase her chances of domestic happiness“.

vermutete Davies in der „theory of difference between manhood and womanhood“, die gegen eine gründliche Bildung (thorough culture) von Frauen ins Feld geführt würde, und diese Verschiedenheit sei entweder konventionell, soweit sie sich in „äußeren Handlungen“ manifestiere, oder essentiell, gehöre also zum Wesen von Mann und Frau; doch letzteres erklären? Etwas, dem in dem anderen nichts entspreche, lasse sich auch nicht verstehen. Gott etwa könnten wir nur insoweit verstehen, als wir an der göttlichen Natur teilhätten, er den Menschen nach seinem Bilde geschaffen habe. „A mystic something“ in der Frau aber, dem nichts im Manne korrespondiere, Wünsche und Projektionen auf männlicher wie weiblicher Seite – all diese „mystic differences“ – und die zeitgenössische Kunst und Literatur bietet dazu reichlich Stoff – schließt sie aus den weiteren Überlegungen aus.

Nicht weniger kritisch begegnete sie Geschlechterklischees (die Stärke der Frau: das Gefühl, die des Mannes: das Denken). Wenn die Frau sehr viel Gefühl (feeling) und sehr wenig Verstand (sense) habe, müsse auf der Regulierung ihrer Affekte ebenso gut bestanden werden wie auf der der männlichen. Und sollten wir uns wirklich eine Welt von Männern ohne Freundlichkeit und Gefühl wünschen, die das Individuum in der Masse übersehen? Davies konstruiert gerade nicht geschlechterdifferente, wie immer sich ergänzende Sphären und ordnet ihnen männliche und weibliche Qualitäten zu, vielmehr bezieht sie sich auf die die Gattung auszeichnenden Vermögen Verstand und Gefühl. Sie seien im Interesse eines gegenseitigen Verständnisses von Mann und Frau in der Weise zu kultivieren, dass auf Seiten der Frauen die Entwicklung des Verstandes, auf Seiten der Männer die des Gefühls zu fördern sei. Ähnlich wollte Friedrich Schlegel um 1800 den „Charakter des Geschlechts“ von Mann und Frau durch „starke Gegengewichte“ „mildern“, „[n]ur sanfte Männlichkeit, nur selbständige Weiblichkeit sey die rechte, die wahre und schöne“ (Schlegel 1799/1983, S. 92). Davies orientiert sich jedoch nicht an den Emanzipationsvorstellungen der deutschen Frühromantik, als gute Anglikanerin findet sie ihre Auffassung eines unterschiedlich von Gefühl und Vernunft geleiteten Handelns der Geschlechter in der Religion vorgegeben – die christliche Religion in unterschiedlichsten Bekenntnissen spielte bekanntlich nicht nur für die englische weibliche Mittelschicht eine bedeutende Rolle,⁵ sondern auch zur Verbreitung der westlichen Zivilisation im englischsprachigen Imperium⁶ –: „Does religion include no tender affections for the man, no intellectual strength for the women?“ (Davies 1863/1986, S. 421).

Gleichheit durch Erweiterung der Vermögen des jeweils anderen Geschlechts begründet Davies also wie in der ersten Querelle des femmes im Rückgriff auf die Genesis: Gott schuf den Menschen nach seinem Ebenbild als Mann und Frau, demnach verfügen beide über Vernunft (thoughts) und Gefühl (compassion), und die Frau habe ein Verständnis des „law of justice“, der Mann eines des „law of love“. Deshalb stritt Davies für

5 Vgl. Rendall 1987, S. 135: „Religions allegiance was a fundamental part of the personal identity and inspiration of these middle-class feminists on the mid-nineteenth century: it could not easily set aside“. Davies verbreitete die anglikanische Religion. Vgl. Holmes 1994.

6 Thomas Jones Barker (ca. 1863): *The Secret of England's Greatness*, Ölgemälde, The Portrait Gallery, London.

die Frauen um die Ablegung von Degrees, wie es die Londoner Universität ermöglichte. Das Curriculum, so sehr reformbedürftig es auch in den Augen der Männer war – und es fällt in England die Reform der Universität mit den Zulassungsversuchen der Frauen zusammen (Bryant 1979, S. 84ff.) –, sei in der Zwischenzeit das Beste der vorhandenen, und für Frauen das einzig richtige, um ihr Wissen nicht minderwertig erscheinen zu lassen.⁷ M.a.W., anhand ihres die Geschlechtergrenzen überschreitenden Denkens entwarf Davies dennoch kein die Gleichstellung von Frauen und Männern betreffendes Reformmodell, ihr ging es ‚nur‘ um Erreichung der für Männer gesetzten Standards. Und als London 1866 ein spezielles Frauenexamen anbot, gründete Davies 1869 in Hitchin ein „Women’s College“, das 1873 nach Girton in die Nähe von Cambridge verlegt wurde. Die für Männer und Frauen gleichen Examina, die London dann 1878 ermöglichte, sollten schließlich als „one of the most important levers in raising the whole level of women’s education“ (Stephens 1998, S. 110, Zit. im Zitat: Roach 1971, S. 135; Bryant 1979, S. 88) gelten.

1.3 *Weiblichkeit zwischen Konvention und neuer Macht: John Ruskins Reformkonzept „for the Queens“*

Mit dem vielgelesenen Kunsttheoretiker, Sozialreformer und Schriftsteller John Ruskin (1819-1900) lag für die Bildungstheorie eine Auffassung des Geschlechterverhältnisses vor, die auf Sphärentrennung abhob. In den beiden Vorträgen, die Ruskin 1864 in Manchester, der Stadt des ungebremsen Kapitalismus, hielt, hatte er das durch Aggression und Militarismus geprägte Männlichkeitsideal und eine auf pure Nützlichkeit ausgerichtete höhere Bildung der Knaben kritisiert (*Sesame. Of Kings’ Treasuries*) und für eine Mädchenerziehung plädiert, die einerseits ganz dem viktorianischen Weiblichkeitsideal (Ausrichtung der Frau auf den Mann und Unterwerfung in der Ehe) entsprach, andererseits aber für die feministische Forderung nach Gleichstellung der Geschlechter eintrat sowie die Einflussosphäre der Frauen erweiterte (*Lilies. Of Queens’ Gardens*). 1865 unter dem Titel *Sesame and Lilies* publiziert, erschienen die literarischen, auch als Schullektüre genutzten Texte in mehr als 35 Auflagen (Bock 2000, S. 129). Während die Frauenbewegung der 1970er Jahre sie als eine der „finsternen Quellen des Patriarchats“⁸ gewertet hat, findet derzeit eine Revision des Ruskin-Bildes statt, wird von einer „cross-gender“-Perspektive und einer „écriture féminine“ gesprochen und Ruskin nicht länger als Kontrahent John Stuart Mills betrachtet. Nun heißt es, was Mill für das Wahlrecht der Frauen, habe Ruskin für deren Bildung bedeutet.

Ruskin war mit der Bildung der Mädchen in den oberen Gesellschaftskreisen aus eigener Anschauung vertraut, er hatte Kontakt zur Langham Place Group und unterstütz-

7 Vgl. Caine 1997, S. 116f. Diese Position verteidigt sie auch später gegenüber dem kurz nach Girton gegründeten Newnham College (Cambridge), in dem ein auf Frauen ausgerichtetes Curriculum etabliert wurde.

8 Birch 2002b, S. 108. Zur Auseinandersetzung mit Kate Millets Ruskin-Kritik in „Sexual Politics“ vgl. Sonstroem 1977. Den Hinweis verdanke ich Frances Calvert.

te die Gründungen von Women's Colleges (Lady Margret Hall, vor allem Sommerville in Oxford, Girton und Newnham in Cambridge oder auch das Ladies College in Cheltenham) finanziell und mit Schenkungen von Büchern, Sammlungen und Gemälden (vgl. Birch 2002a).

Vor der Erziehung der Mädchen behandelt Ruskin die geschlechtertheoretische Diskussion, wie Verstand (mind) und Tugend (virtue) der Frau in Bezug auf den Mann zu fassen seien und wie beide Geschlechter durch ihre wechselseitige Beziehung an Stärke (vigour), Ehre (honour) und Autorität (authority) gewinnen könnten; die Frau als „helpmate of man“ zu taxieren, hält er für eine ausgemachte Dummheit. In exaltierter Rhetorik folgt er einerseits konventionellsten Geschlechterzuschreibungen: Der Mann sei „active, progressive, defensive“; er erfinde, sei kreativ, habe Haus und Land zu verteidigen. Die „Macht der Frau“ (woman's power) bestehe darin, im Hause zu „herrschen“ (to rule, Ruskin 1865/2002, S. 77), für Ordnung, Wohlbefinden, Schönheit zu sorgen und das „home“ zu einem Ort des Friedens (a place of Peace, ebd., S. 77) zu machen, auch das Bild der Vestalin taucht auf (ebd., S. 78). Andererseits zeichne die Literatur (Shakespeare, Scott, Dante etc.), die griechische Mythologie oder Ägypten (wo die Weisheit in einer Frau verkörpert werde, die eine Spindel als Symbol hält) die Frau als weise Beraterin, die „führe“ (to guide, ebd., S. 75) und „selbständig denke“ (to think for herself, ebd.).⁹ Hier fällt Ruskin auf, wie wenig dieses Bild zum Eheideal seiner Zeit, zum allseitigen Vorrang des Mannes passe (Weisheit, Denken, Herrschaft, Kenntnis, Diskretion und Macht [power]).

Ruskin greift nun aber nicht die Unterordnung der Frau in der Ehe an, sondern erweitert ihren Machtbereich nach außen, hält aber eine imaginäre (Geschlechter-)Grenze in Form der Sphärentrennung aufrecht. „Heim“ (home) konnotiert er gerade nicht mehr mit Küche, Kindererziehung und Salon, auch nicht mit Gefängnis der Frauen. „Home“, auch der Terminus „office“ meint vielmehr ein „Zentrum für Operationen“ (Birch 2002a, S. 121; vgl. Hilton/Hirsch 2000, S. 7), die sich auf das Haus wie die Welt außerhalb beziehen,¹⁰ ist eher Ausdruck für eine „geistige Verfassung“ (Birch 2002a, S. 121), den Habitus der Frau: „Das Heim ist dort, wo immer sie auch sein mag [...] und für eine edle Frau erstreckt es sich weit um sie herum“ (wherever a true wife comes, this home is always round her. [...] and for a noble woman it stretches far round her) (Ruskin 1865/2002, S. 78). Geknüpft daran ist die Verpflichtung zu karitativer Arbeit, unter den Armen, Unwissenden, den Prostituierten (u.a. hatte Dante Gabriel Rossetti in „Found“ 1853 das Schicksal einer Prostituierten gemalt und eine soziale Brüderschaft gegründet) und auf den Schlachtfeldern, nach dem Vorbild einer Florence Nigthingale im Krimkrieg (1853-1856).

9 Vgl. auch Ruskin 1865/2002, S. 22, Einleitung von 1871: er habe den Text von *Sesame* und *Lilies* unverändert gelassen, in dem Glauben, „that no man ever lived a right life who had not been chastened by a woman's love, strengthened by her courage, and guided by her discretion“.

10 Das Elternhaus, im Englischen „home“, sei als „Lebenskreis“ zu verstehen und könne durch ein deutsches Wort nicht wiedergegeben werden (Franklin 1903/04, S. 688).

Ruskin war, wie auch die ständigen Bezüge auf die Bibel in *Sesame and Lilies* belegen, zu sehr der Religion verpflichtet, als dass er „self-development“ oder die Emanzipation der Frau hätte für erstrebenswert halten können wie John Stuart Mill mit seinen Schriften *On liberty* (1859) und *The Subjection of Women* (1861, zusammen mit Frau und Stieftochter verfasst): Die Weisheit der Frau zeige sich gerade im „Selbstverzicht“ (self-renunciation), darin, dass sie sich nicht über den Mann stelle und ihm bescheiden diene (Ruskin 1865/2002, S. 78). – Virgilia, Ruskins Lieblingsfrau unter Shakespeares Heroinen – „perfect wom[e]n“, „all faultless; conceived in the highest heroic type of humanity“ (ebd., S. 71) –, Coriolans Gattin also hat Heine 1838 (1839/1976, S. 196) „eine schüchterne Taube“ genannt, „die nicht einmal zu girren wagt in Gegenwart des [...] Gatten [...] und der lächelnde Held nennt sie sehr innig: ‚mein holdes Stillschweigen!‘“

Die Führungsmacht der Frau betonen, und zwar als unfehlbar – „[s]o far she rules, all must be right, or nothing is“ (Ruskin 1865/2002, S. 78) –; ihre Macht und Reinheit idealisieren, was schon zeitgenössisch auf Kritik gestoßen ist (ebd., S. 21), und konträr dazu festhalten an konventionellsten Charakteristiken des Geschlechterverhältnisses – worin wird dann Erziehung bestehen?

Diese Ambivalenz zwischen viktorianischem Ehecatechismus und der Ausstattung der weiblichen Sphäre mit fast grenzenloser Macht – und im Falle des Scheiterns: der Verantwortung alleiniger Schuld – findet sich in der Erziehung vorbereitet. Physische Erziehung, eine damals moderne Forderung zur Stärkung der Gesundheit wie zur Vervollkommen der Schönheit – für den Förderer der Präraffeliten ein durchaus komplexes Thema –, sie nennt er an erster Stelle. In der intellektuell-geistigen Bildung (mind) sei der angeborene Sinn für Gerechtigkeit auszubilden und das Gefühl für Liebe zu verfeinern („only to feel and to judge“, ebd., S. 80); Kenntnisse sollen die Frau dazu befähigen, den Mann zu verstehen und ihm zu helfen, ein Studium von Sprachen und Wissenschaften wie in der Bildung der Jungen ist nicht vorgesehen. Sie solle gründlich denken lernen, anhand der Geschichte ihre Empfindungs- und Imaginationsfähigkeit, auch die Vorstellung von menschlichem Leid ausbilden. Vor dem Studium der Theologie wird gewarnt, es könnte den Umsturz aller „Ordnung des Haushalts“ bewirken („die Götter des christlichen Haushalts würden zu Idolen ihrer selbst“, ebd., S. 82) – Ruskin denkt womöglich an die entstehenden Evolutionstheorien. Theologie ausgenommen, sollten „Lehrplan und Stoff ziemlich genau dem der Erziehung des Jungen entsprechen“ (nearly in course and material of study the same as a boy's) (ebd., S. 82). Für Mädchen aber fordert er eine liberale, selbstbestimmte Lernkultur, ihnen sei freier „Zugang zu einer guten Bibliothek alter und klassischer Bücher“ zu gewähren („access to a good library of old and classical books, there need be no choosing at all“, ebd., S. 83), ein Mädchen werde finden, „what is good for her; you cannot“. In dieser Unbestimmtheit spart auch Ruskin die entscheidende Qualität weiblicher Bildung aus, macht eine den Jungen gleiche Qualifizierung zu ‚privater‘ Angelegenheit.

Bildung, gerade auch weibliche, bindet Ruskin ausdrücklich an die Verpflichtung zu „social service“, philanthropischem Engagement (ebd., S. 82) – eine Ausrichtung auf den gegenwärtigen Nutzen, „womanly“ zu lernen, sei im übrigen auch für einen Mann oft weiser. Mit dem aristokratischen Element in der englischen Erziehung argumentie-

rend – die Frau selbst hätte sich den Titel „Lady“ gegeben – betont er die doppelte, „persönliche“ und „öffentliche“ Verpflichtung von Mann und Frau für Haus, Gemeinschaft und Staat. Die Frau solle „heilen, erlösen, führen und beschützen“ („to heal, to redeem, to guide, and to guard“).

Trotz seines Schwankens zwischen Konvention, Zuschreibung höchster weiblicher Macht und Forderung von Geschlechtergleichheit traf Ruskin mit seiner in durchgängiger Sympathie gegenüber den Frauen entwickelten Rhetorik im viktorianischen England auf große Resonanz. Wie die mit ihm befreundeten Präaffaeliten hat auch Ruskin in seinen „heiligen“ Frauenbildern eine rückwärts gewandte Utopie entworfen.

2. Die deutsche Entwicklung

2.1 Anfänge der deutschen Frauenbewegung und höhere Mädchenbildung

Im industriell sich später entwickelnden Deutschland, wo der Staat im ausgehenden 18. Jahrhundert die Kontrolle und Fürsorge über das Bildungswesen übernommen hatte, wurde die Frage weiblicher höherer Bildung dennoch erst seit den 1880er Jahren zu einem öffentlichen und politischen Gegenstand. Zwar waren kurzfristig, selbst in Kreisen der Philanthropen, Forderungen nach staatlicher Institutionalisierung der weiblichen Bildung in den „gesitteten Ständen“ laut geworden; zwar hatte das liberale Bürgertum im Zuge der Aufklärung öffentlich-städtische Bildungseinrichtungen geschaffen – doch war es vor allem der Imperativ: die „Bestimmung“ der Frau als Hausfrau, Gattin und Mutter, der die sich durchsetzende Trennung von Produktion und Reproduktion, Öffentlichkeit und Privatheit ‚gründierte‘ und die bürgerlichen Frauen auf die häuslich-kulturelle, reproduktive Sphäre festlegte. Obschon die Frauenbewegung seit ihren Anfängen in den 1840er Jahren und nach Gründung des „Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“ 1865 vor allem gleiches Recht auf Bildung und Arbeit für Frauen gefordert hatte, war höhere Mädchenbildung, ganz anders als die für Jungen um 1800 etablierte Gymnasialbildung, die den Eintritt in den gehobenen Staatsdienst ermöglichte, Sache häuslichen Unterrichts, vor allem – und mehr noch als in England – fand sie in Privatschulen statt, nur in wenigen Fällen wurde sie städtisch organisiert (Preußen 1896: 128); 1896 gab es in Preußen ganze vier Königliche Mädchenschulen (Elisabeth- und Augustaschule in Berlin, Luisenschule in Posen, höhere Mädchenschule in Trier), in Deutschland insgesamt waren es 17 vom Staat oder König unterhaltene Einrichtungen (Wunder 1897, S. 55). Für die höhere Mädchenbildung traf ex negativo zu, was Jeismann (1974, S. 88) für das preußische Gymnasium des 19. Jahrhunderts festgehalten hat: Eine „vom Staat angebotene und regulierte, geprüfte und mit besonderen Rechten versehene Bildung ist immer ein Vorrang im Sinne eines erworbenen Status“. Die staatliche Reform der höheren Mädchenbildung, die den Mädchen einen den Jungen gleichberechtigten Zugang zu Abitur und Hochschule gewähren sollte, stand also aus. Die Diskussion anhand der Geschlechterkonstrukte entspann sich auch hier parallel zur Modernisierung gymnasialer Bildung.

2.2 *Naturrechtlich begründete Geschlechtergleichheit: Hedwig Dohm und der „Deutsche Frauenverein Reform“*

Mit ihrer Schrift *Die wissenschaftliche Emanzipation der Frau* von 1874 – im Titel eine deutliche Anspielung auf John Stuart Mill – begründete Hedwig Dohm (1833-1919) Gleichheit, anders als Emily Davies 10 Jahre zuvor, nicht religiös oder im Rekurs auf erweiterte Gattungsvermögen, sondern naturrechtlich: in beißendem Spott widerlegte sie die in den Naturwissenschaften, der Philosophie und Theologie verbreiteten Ideologien von der Minderwertigkeit, vor allem den mangelnden geistigen Fähigkeiten der Frau und demonstrierte, wie die pro domo argumentierende männliche Logik funktionierte; sie kritisierte aber auch die „selbstgerechte deutsche Musterhausfrau“ (Weiland 1981, S. 74) – entsprechende Passagen dieser deutschen Spezifik wurden deshalb in die englische Übersetzung von Dohms *Der Frauen Natur und Recht* erst gar nicht aufgenommen.¹¹ „Natur der Frau“, ein „Palimpsest“, lasse sich nur kulturell fassen. Wenngleich sie in ihren Romanen die individuelle Seite des Geschlechts, Frauenschicksale, thematisierte, richteten sich Dohms Abhandlungen auf Gleichstellung von Mann und Frau und das Recht öffentlicher weiblicher, nicht mehr durch Männer ausgeübter Repräsentanz. Unter deutschen Verhältnissen und in Verbindung mit der Forderung nach einem Frauenwahlrecht trat Dohm deshalb für eine identische, also auch koedukative Jungen und Mädchen gleichermaßen zu Abitur und Studium qualifizierende Bildung ein (Dohm 1910/1988). Diesem Geschlechterkonstrukt entsprach die Arbeit des 1888 im radikalen Lager der bürgerlichen Frauenbewegung von Hedwig Kettler gegründeten „Deutschen Frauenvereins Reform“ (ab 1895 „Frauenbildung – Frauenstudium“), für das weibliche Geschlecht die „auf wissenschaftlichen Studien beruhenden Berufe“, und zwar alle dem Manne zugänglichen, nicht eingeschränkt auf die Medizin oder das Lehrfach (Satzung des Deutschen Frauenvereins Reform, zit. n. Weiland 1983, S. 69), zu erschließen. Voraussetzung dafür sollte die Einführung des Abiturs an einem grundständigen Mädchengymnasium sein, das nach demselben Lehrplan wie die Einrichtungen für Jungen arbeiten würde (zum ersten deutschen Mädchengymnasium 1893 in Karlsruhe, vgl. Kaller 1992).

2.3 *Helene Langes Plädoyer für Sphärentrennung und die Bildung „weiblicher Eigenart“*

Im rückständigen Preußen verstärkte sich um 1900 der Einfluss des gemäßigten Flügels der Frauenbewegung in der höheren Mädchenbildung, von 1890 an unterstützt vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ (ADLV) (Schaser 2000). In seinen Argumentationen ging er von geschlechterbestimmten kulturellen Sphären und differenti-

11 Vgl. die anerkennende Rezension von Hedwig Dohms *Women's Nature and Privilege*, translated by Constance Campbell, The Women's Printing Society, London 1895. In: *The Englishwoman's Review of Social and Industrial Questions*, Vol. XXVI, Jan.-Oct. 1895, S. 134-136.

Vermögen von Mann und Frau aus, die durch Bildung in der Berufswelt zur Geltung gebracht werden sollten. Über Preußen hinaus, auch international kam Helene Lange (1848-1930) dabei eine herausragende Stellung zu. Im Gründungsjahr des „Deutschen Frauenvereins Reform“, 1888, richtete sie mit fünf überwiegend aus liberalen Berliner Kreisen stammenden Frauen eine Petition an den Reichstag: Darin forderten sie eine größere Beteiligung des „weiblichen Elements“ in der Mittel- und Oberstufe öffentlicher höherer Mädchenschulen sowie die Errichtung staatlicher Einrichtungen zur „Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen“ (Lange 1928a, S. 7). Die Petition blieb unbeantwortet. Heftige Diskussion löste allerdings Langes bildungstheoretische und bei auffälliger Unterrepräsentanz von Lehrerinnen (Albisetti 1994) berufspolitisch motivierte Begleitschrift *Die höhere Mädchenbildung und ihre Bestimmung* aus. Zum einen die Kritik an der unzureichenden Lernkultur der Mädchen: nicht oberflächliches, zersplittertes Wissen sei die Bestimmung der höheren Mädchenschule, im Zentrum müssten die Bildung der Frau „um ihrer selbst willen, als Mensch und zum Menschen“ (ebd., S. 19, Hervorheb. dort) stehen, Pestalozzis Forderung „zu innerer Ruhe zu bilden“ (ebd., S. 14, Hervorheb. dort) und sein „Prinzip der Kraftbildung“ (ebd., S. 22, Hervorheb. dort), das eine Schuldauer über das 16. Lebensjahr hinaus notwendig mache. Simmels Geschlechteranthropologie folgend (Tornieporth 1979, S. 194ff.) werde mit Rücksicht auf die „große Kulturaufgabe“, die vornehmlich den Frauen obliegende „Erziehung der werdenden Menschheit“, eine „sittlich und geistig selbständige Persönlichkeit“ (Lange 1928a, S. 20, Hervorheb. dort) erwartet. Zum anderen verteidigte Lange den weiblichen Einfluss in der höheren Mädchenbildung mit der „Natur der Frau“, einer auf „Mutterschaft“ reduzierten weiblichen „Bestimmung“ (Tornieporth 1979, S. 194; weniger zugespitzt Kleinau 1996, S. 117f.), und wollte so geschlechtertheoretisch in Auseinandersetzung mit dem 1873 in Weimar gegründeten „Verein der Dirigenten und Lehrenden höherer Mädchenschulen“ zugleich den „männlichen Zugriff“ (Jacobi 1990, S. 216) auf die höhere Mädchenbildung verhindern.

Die Grundlagen für eine Bildungstheorie auf der Basis zweier gleichwertiger kultureller Sphären explizierte Lange 1897 in dem Artikel *Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau*. Die Frau besitze in der „Mutterschaft“ „einen durch keinen anderen zu ersetzenden Kulturfaktor“, der „Wegweiser“ (Lange 1928b, S. 205) für die „geistige Entwicklung“ und Element der „ganzen Gattung“ sei: diese bringe „in die weibliche Eigenart jenen bekannten Zug zum Persönlichen, Konkreten, jene schnellere und tiefere Fühlung mit menschlicher Eigenart; sie ist der Urgrund des psychischen Altruismus, des Mitleids, der Liebe, die auch in ihren geistigsten Formen die Züge des Weibes trägt. Sie stellt sie in den Gegensatz zu der abstrakteren, spekulativen, auf das Systematische, Unpersönliche gerichteten Veranlagung des Mannes“ (ebd., S. 206). Mit den im Hause entwickelten, Interesse, Gefühlsausrichtung und Intellekt umfassenden Vermögen sollten Frauen jenseits der vier Wände in den Bereichen der Öffentlichkeit und Berufswelt wirken. Lange nahm das 1868 von Henriette Schrader-Breymann, in den Ideen einer konservativen Romantik und Innerlichkeit wurzelnde Konzept „geistiger Mütterlichkeit“ auf und machte es zur Grundlage einer „organischen, wesensgemäßen“ Arbeitstei-

lung, eines „neuen Machtgefüges“ (Jacobi 1990, S. 213) zwischen den Geschlechtern, in dem in der Öffentlichkeit die weibliche neben der männlichen Eigenart gleichermaßen zur Geltung kommen sollte; es gehe um die „Eigenart, in der der gleiche Beruf aufgefasst, in der innerhalb desselben [auf verschiedene Weise] gewirkt wird“.¹² Lange wollte den weiblichen Kultureinfluss gegenüber der einseitigen, von Aggression und Militarismus geprägten männlichen Kultur geltend machen.¹³ Mit zunehmender Differenzierung innerhalb der Geschlechter, meinte Lange mit Spencer, würden sich „die vom Geschlecht unabhängige Schätzung individueller Eigenschaften“ (Lange 1928b, S. 213) entwickeln, nicht durch das Geschlecht, sondern durch Leistung ausgezeichnete „führende Persönlichkeiten“ entstehen. Gleichheit knüpfte sie (und etwa auch Gertrud Bäumer) an ein meritokratisches Denken (wie im 18. Jahrhundert das Bürgertum die Adelsprivilegien beseitigen wollte), ohne diese Überlegungen angesichts patriarchalischer Verhältnisse zu entfalten. Statt dessen hielt Lange an der konventionellen Geschlechteranthropologie fest, dass der Mann in Zukunft auf dem Feld „theoretischer und technischer Wissenschaft“ (ebd.), die Frau aber in der „sozialen Hilfsarbeit“ (ebd., S. 214) ihren besonderen Wirkungsbereich finden werde. Dennoch hatte Lange mit dem Ziel, den Mädchen eine den Jungen gleichermaßen anerkannte Bildung und den Zugang zu den Universitäten zu ermöglichen, nach ihrem Englandaufenthalt damit begonnen, in Berlin mit Real-, dann Gymnasialkursen junge Frauen für das Schweizerische Abitur, dann für externe Abiturprüfungen vorzubereiten.

3. Die Kommunikation zwischen England und Deutschland über geschlechteranthropologische Prämissen und Konsequenzen für Bildung

Die zeitlich und in ihrer Strategie unterschiedliche Entwicklung in der englischen und der deutschen höheren Mädchen- und Frauenbildung war auch Gegenstand auf den Kongressen des International Council of Women (ICW). Gegründet in Washington 1888 als Föderation von Nationalbünden (NCW), die unter ihrem Dach sämtliche Frauenorganisationen des jeweiligen Landes unter Beibehaltung von deren Spezifik vereinigen sollten, wollte das ICW „by greater unity of thought, sympathy, and purpose“ das „Wohl der Menschheit“ fördern und die „höchsten Güter“ von Familie und Staat erhalten.¹⁴ Mit seiner humanitären Mission und der in der „Golden Rule“¹⁵ formulier-

12 Lange 1889, S. 91f.; vgl. S. 91: Lessing anwendend: „Darf der Mann weibliche Berufe ergreifen? Warum nicht? Wenn er *will*. Darf die Frau männliche Berufe ergreifen? Warum nicht? Wenn sie *kann*“ – „kann“, vor allem äußere Möglichkeiten bereitgestellt werden, Unterstützung erfolgt.

13 Lange-Appel (1993) hat diesen Ansatz für Alice Salomon als „weibliche‘ Allgemeinbildung“ in Form einer freien Erwachsenenbildung nachgewiesen. Die paradoxe Bezeichnung des Konzepts wird L.-A. nicht zum Problem.

14 „... and that an organized movement of women will best conserve the highest good of the family and of the State“ (ICW 1909, S. 134).

ten säkularisiert christlichen Ethik trug es Züge einer sozialen Bewegung. An den hier ausgewählten medienwirksam inszenierten Frauenkongressen in London (1899) und Berlin (1904) beteiligten sich in den öffentlichen Expertenrunden über 20 Nationen.

In England, wo die Frauen selbst in den von ihnen eingerichteten High Schools und Women's Colleges die Mädchenbildung an der der Jungen ausgerichtet hatten, hieß es nun: „Imitation of the masculine“ sei „a childish bent“, gehöre „zu einer Epoche des Übergangs, der die fortschrittliche Frau (progressive woman) rasch entwachsen“ sei. Diese Imitation sei „das Übel (malady) nicht der neuen Frau (new woman), sondern der alten und verrate den hartnäckigen Glauben an die weibliche Inferiorität und an die überragende Bedeutung des Mannes“ (Piezcyńska 1900, S. 156). Für die Vorsitzende der Sektion „Secondary Education“ in London, Mrs. Eliza Woodhouse von der dortigen Clapham High School (vgl. Dyhouse 1981, S. 164), lautete die Frage deshalb: Soll – und wenn, wie – zu „Weiblichkeit“ (womanhood) erzogen werden? Es stehe fest, dass die Mädchen in England, wie auch Kreyenberg (1872/1990, S. 33) berichtet hat, „in Betreff des Lehrstoffes bisher in keiner anderen Weise unterrichtet worden sind, als die Knaben“; intellektuell stünden sie den Jungen keineswegs nach – aus Tennysons bekannter Elegie „The Princess“ (1847) zitierend: „woman is not undeveloped man, but diverse“ (Woodhouse, in: ICW 1900, S. 54). Sollte man da nicht nach der „Goldenen Mitte“ (Golden Mean) suchen, das Mädchen nicht so sehr als Schülerin, im Wettstreit mit ihrem Bruder, sondern aus der Perspektive der Weiblichkeit sehen? Das ungelöste Schlüsselproblem: Ob nicht die physische, intellektuelle, psychische und ästhetische Erziehung anders zu koordinieren wären, damit sie zur „vollen Entwicklung der Weiblichkeit“ („full development of womanhood“) (ebd.) führte und, in Revision eines für beide Geschlechter gleichen Curriculums, an erster Stelle die „beste Frau“ und dann erst die Schülerin stünde? Woodhouse wollte wieder mehr Literatur und das Studium der großen Denker in die Mädchenerziehung aufgenommen wissen, um in den Mädchen „Selbstlosigkeit, Sympathie und praktische Kenntnis“ zu entwickeln, Qualitäten, die sie zu Frauen und Müttern, zu Lehrenden wie Studierenden fähig machten. Die „perfekte Frau“ – ähnlich hatte Ruskin es formuliert – „führe, tröste, muntere auf und befehle“ („to guide, to comfort and command“) (ebd., S. 55). Auf dem Londoner Kongress wurde also die Frage gestellt, die Davies und in anderer Weise Ruskin einer „privaten Lösung“ überlassen hatten: welche curricularen Konsequenzen bei Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz zu ziehen seien; doch auch der Diskurs über „Gleichheit“ von Mann und Frau wirkte fort.

Diese Kontroverse aber, die in England ab den 1890er Jahren einherging mit der Konstatierung nationaler physischer Schwäche (Burenkrieg), einem die Mutterschaft als sozialer (und nationaler) Aufgabe betonenden Sozialdarwinismus und dem Kampf gegen die sog. intellektuelle Überbürdung zeigte sich exemplarisch in der harten Debatte über Pro und Contra einer „domestic science“. Woodhouse selbst verließ rasch den Pfad gleicher Bildung, indem sie u.a. für Nicht-Collegiaten Hauswirtschaftliche Zertifikate auf Kosten von Mathematik und klassischen Sprachen einführte. Die Eliteeinrichtungen

für die höhere und akademische weibliche Bildung aber lehnten ein Curriculum ab, das dem intellektuellen Anspruch nach niedriger war als das der Jungen – und dies sahen sie in der „weiblichen Ausrichtung“ gegeben –, und wehrten sich heftig gegen das Ansinnen, „to bastardize science“,¹⁶ aber auch gegen den von privaten Förderern und vom Board of Education ausgeübten Druck (vgl. Dyhouse 1981, S. 162-169; Roach 1991, S. 237-241; Bryant 1971, S. 115; Stephens 1998, S. 110).

Über die *deutsche* Entwicklung – stärker konnte der Kontrast zur Rede der Kommissionsvorsitzenden kaum sein – erfuhr die Hörerschaft in London, dass nach den Lehrplänen der Jungengymnasien erste Mädchengymnasien eingerichtet, oder, wie im Fall der Berliner Gymnasialkurse, junge Frauen auf externe Gymnasialprüfungen vorbereitet worden seien; für kleinere Städte werde auch Koedukation erwogen. „Man strebe nach derselben Erziehung, den gleichen Möglichkeiten der Selbstentwicklung, gleichen Chancen im öffentlichen Leben für Mann und Frau“ (Dömming 1900, S. 58), so die Präsidentin des Vereins „Frauenbildung – Frauenstudium“. Helene Lange hatte als Prinzip der englischen Frauen bei Begründung ihrer Colleges festgehalten: „Wir müssen es machen wie die Männer, oder sie erkennen uns nicht an“. Ähnliche Grundsätze müssten auch in Deutschland maßgebend bleiben, „solange jede ganz auf der Eigenart der Frau beruhende unterrichtliche Leistung dem Mißtrauen und der Geringschätzung begegnet“ (Lange 1928b, S. 210).

Auf dem Berliner Kongress 1904 nun entschied Helene Lange die schwierige, bis heute diskutierte Frage, ob „der Eigenart der Mädchen“ in der höheren Bildung durch Stoffauswahl und Art der Behandlung Rechnung getragen werden müsse, mit einem bildlichen Vergleich, nicht diskursiv. So wie die Körper die „inneren Anlagen“ „aus denselben Nahrungsstoffen“ „verschieden“ aufbauten, so werde auch „dieselbige geistige Nahrung nicht die Differenzierung der Geschlechter verwischen“ (Höhere Mädchenbildung, 1905, S. 86). Koedukation – im historischen Kontext gelesen – würde dem Evolutionsprozess, der zunehmenden Individualisierung der Geschlechter nicht entgegenwirken. Selbst als Spencer nicht mehr an der Gleichheit von Mann und Frau festhielt (Gray 2000), folgten Frauen weiterhin seiner Theorie. Für die Gattungsperspektive, die Helene Lange an die Mädchenerziehung knüpfte in der Erwartung, „den großen Interessengegensatz der Geschlechter auszugleichen“, fehlte, wie gezeigt, in Deutschland noch die Voraussetzung: erst von einer „praktisch anerkannten Gleichheit der Ansprüche“ aus könne es zu Differenzierung innerhalb des Geschlechts wie zwischen den Geschlechtern kommen, ohne die „Gefahr der Benachteiligung und Verkürzung“ (Höhere Mädchenbildung, 1905, S. 86). Solche Gleichheit durch Übernahme des männlichen Bildungsweges zu erreichen und damit den Weg zu Koedukation frei zu geben, bedeute gleichwohl nicht, dass der höhere Knabenunterricht nicht reformiert werden müsste: Selbst wenn dessen Fehler mit übernommen würden, bleibe er notwendige „Durchgangsstufe“ (ebd.).

16 Zit. nach Dyhouse 1981, S. 165: Ausspruch einer Lehrerin vom Newnham College, Cambridge.

Resümee

Die vorgestellten Konstrukte der Geschlechterbeziehung lassen bei allen nationalen Besonderheiten ideen- und wissenschaftsgeschichtliche Ähnlichkeiten erkennen, ihr Einsatz differierte allerdings aufgrund der ungleichzeitigen Entwicklung beider Länder und den unterschiedlichen Strukturen ihrer Bildungssysteme. Hier wie dort wurden die Konzepte weiblicher Bildung mit Erfordernissen legitimiert, die das Verhältnis der Geschlechter betrafen. Dennoch leitete man aus den anthropologischen Prämissen – sei es im Rückgriff auf die Bibel und erweiterte Gattungsvermögen (Davies), auf ein liberales Geschlechterkonzept (Ruskin), das Naturrecht (Dohm) oder ein Konstrukt gleichberechtigter Lebenssphären (Lange) – entweder keine (Davies, Dohm) oder eher vage (Ruskin) geschlechtsspezifische pädagogische Forderungen ab, oder man stellte zumindest deren Umsetzung, in Deutschland aufgrund der englischen Erfahrung (Lange), zurück: vordringlich focht man für die Gleichstellung der Frauen bzw. die Gleichheit ihrer Ansprüche in Gesellschaft und Öffentlichkeit. Trotz der auch für die männliche Bildung fälligen Änderungen wurden von weiblicher Seite keine Modelle für eine *beide* Geschlechter umfassende öffentliche bzw. staatliche Bildungsreform entwickelt – nur Ruskins Überlegungen gehen in diese Richtung.

In *England* hatten Pionierinnen der Frauenbewegung von Anfang an den in privater Verantwortung geführten High Schools, Ladies' und Women's Colleges ein Geschlechterkonstrukt zugrunde gelegt, das als Folie für die formale Gleichheit von Jungen und Mädchen geeignet war; im Curriculum wurden Geschlechterdifferenzen nicht berücksichtigt. Dank ihrer Qualifikation, die sich von derjenigen der Männer also in nichts unterschied, fanden die Absolventinnen bald gesellschaftliche Anerkennung und bildeten Netzwerke, die weitere Initiativen ermöglichten. Ruskin insistierte, im Widerspruch zu seinen konventionellen Geschlechterklischees, auf gleichem Lehrplan und Unterrichtsstoff für beiderlei Geschlecht und forderte eine liberalere Erziehung der Mädchen wie eine Bildung ohne Geschlechterhierarchie – gerade diese Ambivalenz muss der viktorianischen Leserschaft attraktiv erschienen sein. Darüber hinaus erinnerte Ruskin beide Geschlechter an ihre ‚königliche‘ Verantwortung in Haus und Gemeinwesen nach Maßgabe der ihnen zugeschriebenen Kompetenzen; die Frauen aber, denen er eine nahezu grenzenlose Macht attestierte, verpflichtete er auf alle Bereiche sozialer Arbeit (social service); Florence Nightingale hatte bereits das gesellschaftlich anerkannte Berufsmodell der Krankenschwester geschaffen. Anders als in Deutschland, wo die im Haus erworbenen, stärker verinnerlichten Fähigkeiten vor allem über Erziehung für den Bereich der Öffentlichkeit transformiert wurden – das Konzept „geistiger Mütterlichkeit“ –, praktizierten Frauen des englischen Adels und des Bürgertums den geradezu obligatorischen „philanthropism“ längst außerhalb des Hauses. Deutsche Frauen – Helene Lange, Marie Stritt oder Minna Cauer – nahmen sich um 1900 die Engländerinnen zum Vorbild, die deutsche Hausfrau, die sich um öffentliche Belange nicht kümmere, erschien ihnen nach den englischen Erfahrungen als „familiensüchtig“ (Lange 1889, S. 103). Sie lobten aber auch – und zwar ganz im Gegensatz zu den normativen und von ihnen z.T. mitvertretenen Geschlechterkonstrukten – „das durchaus Weibliche dieser Frauen, die in der

Mitte der Bewegung und in ‚männlichen‘ Berufen“ stünden (ebd., S. 120), oder bewunderten ihre Toleranz, ihr freies und souveränes Auftreten beim Tee wie in Konferenzen.

Gerade die englische Entwicklung hat Helene Lange davon überzeugt, anthropologische Differenzen von Mann und Frau im höheren Bildungssystem solange außer Acht zu lassen, bis die formale Gleichheit der Geschlechter errungen sei. Ein solcher Pragmatismus bestimmte um 1900 die Diskussion über die weibliche höhere Bildung *in Deutschland*. Vor allem von weiblicher Seite hatte man zur Herstellung von Geschlechtergleichheit im höheren Bildungssystem zwar Druck auf die Kultusbehörden ausgeübt, doch auf die gesetzliche Realisierung durch den Staat musste man noch immer warten.

Von England konnte man zu diesem Zeitpunkt bereits lernen, welche Schwierigkeiten zumal in Krisenzeiten (Burenkrieg) und aufgrund imperialistischer Bestrebungen ein den Geschlechterunterschied berücksichtigendes Curriculum mit sich bringt, wenn selbst viele Frauen, Teile der Gesellschaft und der Staat die Übernahme sog. weiblicher Aufgaben als „social service“ im Sinne konventioneller Zuschreibungen als Pflicht ansahen. Mit „domestic science“ wurden aber auch Voraussetzungen geschaffen, die ein Aushandeln der Geschlechtergleichheit auf neuer, durch Wissenschaft geprägter Stufe notwendig machten.

Literatur

- Albisetti, J.C. (1994): Deutsche Lehrerinnen des 19. Jahrhunderts im internationalen Vergleich. In: Jacobi, J. (Hrsg.): Frauen zwischen Familie und Beruf. Köln/Wien: Böhlau, S. 28-53.
- Birch, D. (2002a): ‚What Teachers Do You Give Your Girls?‘ Ruskin and Women’s Education. In: Dies./O’Gorman, F. (Hrsg.): Ruskin and Gender. New York/London: Palgrave, S. 121-136.
- Birch, D. (2002b): Ruskin’s ‚Womanly Mind‘ (1988). In: Dies./O’Gorman, F. (Hrsg.): Ruskin and Gender. New York/London: Palgrave, S. 107-120.
- Bock, G. (2000): Frauen in der europäischen Geschichte. München: Beck.
- Bodichon, B.L.S. (1860/1986): Middle-Class Schools for Girls. In: Lacey 1986b, S. 74-83.
- Boucherett, J. (1860/1986): On the Education of Girls with Reference to their Future Position. In: Lacey 1986b, S. 241-249.
- Bryant, M. (1979): The Unexpected Revolution. A Study of History of Education of Women and Girls in the Nineteenth Century. London: University of London Institute of Education.
- Caine, B. (1997): English Feminism, 1780-1980. Oxford: University Press.
- Davies, E. (1864/1910): On Secondary Instruction relating to girls. In: Dies.: Thoughts on some questions relating to women, 1860-1908. Cambridge: Bowes and Bowes, S. 63-83.
- Davies, E. (1863/1986): The Influence of the University Degrees on the Education of Women. In: Lacey 1986 b, S. 415-427.
- Dohm, H. (1910/1988): Einheitschule und Koedukation (aus: Erziehung zum Stimmrecht der Frau. Berlin: Preußischer Landesverein für Stimmrecht. 2. Aufl., S. 3-9), abgedr. in: Frederiksen, E. (Hrsg.): Die Frauenfrage in Deutschland, 1865-1915. Stuttgart: Reclam, S. 232-239.
- Dömming, D. [A.] v. (1900): Bericht. In: ICW, S. 55-58.
- Dyhouse, C. (1981): Girls growing up in late Victorian and Edwardian England. London u.a.: Routledge & Kegan.
- Franklin, E.L. (1903/04): Der Erziehungsverein von Eltern in England (The Parents’ National Educational Union). In: Die Frau 11, S. 688-691.

- Gray, T.S. (2000): Herbert Spencer on Women: A Study in Personal and Political Desillusion. In: Herbert Spencer. Critical Assessments. Hrsg. von J. Offer. Vol. IV. London/New York: Routledge, S. 255-271.
- Heine, H. (1839/1976): Shakespeares Mädchen und Frauen. In: Ders.: Sämtl. Schriften in zwölf Bänden. Hrsg. von K. Briegleb. Bd. 7. München/Wien: Hanser, S. 171-293.
- Hilton, M./Hirsch, P. (2000): Introduction. In: Dies. (Hrsg.): Practical Visionaries. Women, Education, and Social Progress, 1790-1930. Harlow/New York: Longman, S. 1-18.
- Höhere Mädchenbildung. Höhere Mädchenschule. Gymnasium. Zusammenfassender Bericht (1905). In: Stritt 1905, S. 85-105 (zit.: Höhere Mädchenbildung 1905).
- Holmes, B. (1994): Entstehung und Entwicklung der Reformpädagogik in England. In: Röhrs, H./Lenhardt, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 51-72.
- International Council of Women (ICW) (1900): The International Congress of Women 1899. Vol. II: Women in Education. London: T. Fisher Unwin (zit.: ICW 1900).
- International Council of Women (ICW) (1909): Export of Transactions (Berlin 1904). Hrsg. von Sewall, M.W., Bd. 1. Boston: Selbstverlag (zit.: ICW 1909).
- Jacobi, J. (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Die Deutsche Schule. 1. Beiheft, S. 208-224.
- Jeismann, K.-E. (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Kaller, G. (1992): Mädchenbildung und Frauenstudium. Die Gründung des ersten deutschen Mädchengymnasiums in Karlsruhe und die Anfänge des Frauenstudiums an den badischen Universitäten (1890-1910). In: Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins 140, S. 361-375.
- Kleinau, E. (1996): Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung. In: Dies./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 113-128.
- Kreyenberg, G. (1872/1990): Mädchenerziehung und Frauenleben im Aus- und Inlande. Neudr. der Ausg. Berlin, Paderborn: Hüttemann (Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, 6).
- Lacey, C.A. (1986a): Introduction. In: Dies. 1986b, S. 1-15.
- Lacey, C.A. (Hrsg.) (1986b): Barbara Leigh Smith Bodichon and the Langham Place Group. New York/London: Routledge & K. Paul.
- Lange, H. (1928a): Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung (1888). In: Dies.: Kampfzeiten. Bd. 1. Berlin: F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung, S. 7-58.
- Lange, H. (1928b): Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau (1897). In: Dies.: Kampfzeiten. Bd. 1. Berlin: F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung, S. 197-218.
- Lange, H. (1989): Frauenbildung. Berlin: L. Oehmigke's Verlag.
- Lange-Appel, U. (1993): Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Frankfurt a.M u.a.: Peter Lang.
- Pieczynska, E. (1900): Co-education in Schools. In: ICW, S. 156-158.
- Rendall, J. (1987): 'A Moral Engine'? Feminism, Liberalism and the English Women's Journal. In: Dies. (Hrsg.): Equal or different. Women's Politics 1800-1914. Oxford: Blackwell, S. 112-138.
- Roach, J. (1971): Public Examinations in England, 1850-1900. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, J. (1991): Secondary Education in England, 1870-1902. London u.a.: Routledge.
- Ruskin, J. (2002): Sesame and Lilies (1865). Hrsg. von D. Epstein. New Haven/London: Yale University Press.
- Russell, B. (1957): On Education (1926). London: Allen & Unwin.
- Schaser, A. (2000): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

- Schlegel, F. (1799/1983): Ueber die Philosophie. An Dorothea. In: Ders.: Theorie der Weiblichkeit. Hrsg. von W. Menninghaus. Frankfurt a.M.: Insel, S. 85-119.
- Sonstroem, D. (1977): Millet versus Ruskin – a Defense of Queens' Gardens. In: Victorian Studies, Vol. 21 (Spring), S. 283-297.
- Stephens, W.B. (1998): Education in Britain, 1750-1914. Basingstoke u.a.: Macmillan Press.
- Stritt, M. (Hrsg.) (1905): Der internationale Frauenkongress in Berlin. Berlin: Carl Habel.
- Tornieporth, G. (1979): Studien zur Frauenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weiland, D. (1983): Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Düsseldorf: Econ (Hermes Handlexikon).
- Wunder, E. (1987): Der gegenwärtige Stand des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, nebst einer Übersichtskarte. In: Wychgram, J. (Hrsg.): Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig: Voigtländer, S. 54-65.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Christa Kersting, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin. E-Mail: christa.kersting@rz.hu-berlin.de

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis

Grundlagen der Pädagogik Oskar Kokoschkas

1. Die „Schule des Sehens“

Im Jahre 1953 beginnt der Maler Oskar Kokoschka in Salzburg mit einer bald europaweit bemerkten Veranstaltung: Oberhalb der Stadt, in der Festung Hohensalzburg, eröffnet er eine Sommer-Akademie für junge Künstlerinnen und Künstler, eine zeitlich begrenzte, privat organisierte Kunst-Schule, die im Prinzip für alle Interessierten offen steht und die Kokoschka „Schule des Sehens“ nennt (vgl. Baier/Jandrokovic 2001).

Zunächst kommen 24 Schüler, dann werden es von Jahr zu Jahr immer mehr, schließlich kommen jeden Sommer Hunderte von jungen Kunst-Begeisterten nach Salzburg, um ihre Arbeiten von Kokoschka anstoßen und korrigieren zu lassen. „Meine ‚Schule des Sehens‘ hatte sich in den folgenden Jahren bald in der ganzen Welt herumgesprochen; ich mußte Assistenten einstellen, die ich mir in der Schule erzogen hatte.“ (Kokoschka 1971, S. 275)

Nach elf Jahren wird es dem – immerhin schon 78 Jahre alten – Kokoschka zu viel. Er zieht sich zurück und überlässt seine private Akademie der staatlichen Obhut: sie wird zu einer „richtigen“ Akademie, deren weitere Entwicklung – nicht zuletzt in Richtung auf abstrakte Malerei – er mit Trauer und Skepsis beobachtet.

Kokoschka verfolgt mit seinem Unternehmen durchaus ehrgeizige Ziele. Letztlich will er nicht mehr und nicht weniger, als zu einer allgemeinen Reform des Erziehungswesens beitragen. „Es sollte keineswegs eine Schule werden im üblichen Sinne unter staatlicher Aufsicht und mit einem Programm steriler Routine ... sondern eine Schule, in der ich in Österreich ... die Jugend zum Sehen erziehen konnte.“ (Ebd., S. 273) Zwar geht auch er, einem durchaus traditionellen Topos folgend (Bilstein 1998, 2006), davon aus, dass er das Entscheidende, seine Kunst, letztlich nicht vermitteln kann – „Kunst kann man nicht lehren, besonders nicht in einem jährlichen Sommerkurs.“ (Kokoschka 1971, S. 273). Eine entscheidende Grundbedingung aller bildenden Kunst jedoch: das Sehen, das kann man durchaus den Jüngeren beibringen, das Sehen kann man lehren und lernen. Kokoschka kommt es dabei vor allem auf Eines an: auf größtmögliche Beweglichkeit, und zwar sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch in den Bildern selbst. Vor den formalen Dogmatisierungen und den Erstarrungen, die er in der zeitgenössischen, vor allem abstrakten Kunst kritisiert und beklagt, will er die Jugend bewahren und ihnen stattdessen so weit wie möglich beibringen, sich auf ihre eigene, schnelle Intuition zu verlassen. Deshalb lässt er grundsätzlich nur Aquarellfarben zu: Sind die einmal aufgetragen, erlauben sie keine Korrekturen, halten sie vielmehr die „erste Vision“, den schnellen Eindruck fest. „Zeichnen ist eine Abstraktion, Frucht intensiven Erlebnisses.“ Und dieses Erlebnis will er schützen und ihm zum Ausdruck ver-

helfen (ebd., S. 274) Es geht ihm eher um den Prozess als um das Ergebnis, deshalb ist in seiner Schule „die Flüchtigkeit des Erlebnisses, von welchem meine Schüler spontan einen Eindruck gestalten sollten, Gegenstand des Unterrichts“ (ebd., S. 275).

Künstlerisch gestalten also sollen die Schüler die Flüchtigkeit des Erlebnisses, nur so können sie in der „Schule des Sehens“ ihren verbogenen und verdorbenen Sehsinn wieder zum Leben erwecken. „Tausende von Möglichkeiten gab es, das Erstaunen und Sehen in den Schülern zu wecken. So erreichte ich mit meiner Methode der Erziehung – nicht mit Worten, sondern durch praktische Beispiele –, daß die jungen Leute ihren eigenen Sehsinn entdeckten, der dank der gewohnten Schulerziehung aus zweiter Hand verkümmert war.“ (Ebd., S. 275) So läuft er also pausenlos zwischen seinen Schülern umher, kommentiert ihre Arbeiten und versucht, sie für die Spontaneität des visuellen Erlebnisses wieder aufgeschlossen zu machen. Ständig ist er in Bewegung, spielt seinen Schülern und den Akt-Modellen kleine Szenen vor, deren Erlebnisgehalt dann malerisch festgehalten werden soll: „... wie sich etwa ein Mädchen die Haare kämmt, einen Liebesbrief liest, ... mit Genuß in eine Kirsche beißt, einen Kummer fühlt... oder wie ein Mann, den ich zur Rede stelle, sich aufregt, einen Stein hebt“ (ebd., S. 275). Was er hier praktiziert, präsentiert sich als eine Mischung aus Kunsterziehung und Erlebnispädagogik, die immer auf Prozesse und Erlebnisse gerichtet ist, auf den Ausdruck des authentisch Wahrgenommenen, und diese Praxis beruht auf einer langen biographisch-pädagogischen Vorgeschichte, die der Lehrer Kokoschka in dieses Projekt einbringt.

Seine Lehr-Erfahrungen beginnen bereits im Jahre 1912, im Alter von 26 Jahren also, und sie bringen Kokoschka mit dem pädagogischen Aufbruch der Jahrhundertwende nach 1900 und mit den Wiener Ausläufern der Reformpädagogik in Verbindung. Als er nämlich im Jahre 1911 aus Berlin in die Heimatstadt Wien zurückkehrt, ist der junge Maler eine durchaus umstrittene Figur: Seine Ausstellungen werden verrissen und beschimpft, und seine wiederholten Versuche, sich als Lehrer im Schulsystem zu etablieren, scheitern (vgl. Herdan-Zuckmayer 1979, S. 49f.). An der Wiener Kunstgewerbeschule, die er selbst einst besucht hat, erhält er eine Assistentenstelle, die er bald schon wieder aufgeben muss, zugleich aber wird er von seinem Freund Adolf Loos in den Kreis um Eugenie Schwarzwald eingeführt.

Dr. Eugenie Schwarzwald, geb. Nussbaum, eine der ersten Studentinnen an der Universität Zürich, die dort 1900 promoviert hat, unterhält in Wien einen regelrechten Salon (Früh 2005). Seit 1905 residiert sie mit ihrem Mann, Dr. Hermann Schwarzwald, in einem großbürgerlichen, vom Avantgarde-Architekten Adolf Loos umgebauten Haus, das bald zum wichtigen Treffpunkt einer oftmals jüdischen, weltoffenen, bürgerlich-intellektuellen Künstlergemeinde wird: dort verkehren Georg Lukács und Else Lasker-Schüler, Rainer Maria Rilke und Jakob Wassermann, Robert Musil und Peter Altenberg, Adolf Loos, Manès Sperber, Rudolf Serkin und viele andere. Bereits im Jahre 1901 übernimmt Eugenie Schwarzwald ein schon lange bestehendes Mädchenlyzeum und gestaltet es zu einer modernen, von den zeitgenössischen Reformideen geprägten Schule um.

„Alles sollten da die Mädchen lernen, was die Männer wußten, und dabei lieb, bescheiden, mädchenhaft, hausfraulich bleiben. Sie wollte durch ihre Gründung sowohl der albernen Hausglücke, als auch der allzu emanzipierten Frauenrechtlerin den Krieg

erklären. Ein neuer Frauentypus sollte entstehen: zuverlässig, häuslich und ehrbar, wie unsere besten Vormütter gewesen waren, aber zugleich durch Mut, Kenntnisse und Vorurteilslosigkeit der neuen Zeit angepaßt.“ (Schwarzwald 1935, S. 41)

Eugenie Schwarzwald bemüht sich, für ihre Schule die besten Lehrer heranzuziehen, die sie in Wien bekommen kann: „The school was staffed with the best teachers – many of them professors at the University of Vienna – all authorities in their fields.“ (Schleiffer 1960, S. 29)

Die Schule ist eng verbunden mit dem Salon und den gesellschaftlichen Ambitionen von Eugenie Schwarzwald: „Es ist zu vermuten, dass gerade die ständige Verbindung mit den Vertretern der künstlerischen und wissenschaftlichen Avantgarde ein Abgleiten in leere Betriebsamkeit und ästhetisierende Beliebigkeit verhinderte und daß dadurch die schulreformerischen Bestrebungen von Eugenie Schwarzwald eine stetige Bestärkung erfuhren. ... Tatsache ist, dass niemand anderer im damaligen Wien auf vergleichbare Weise Vertreter der künstlerischen und wissenschaftlichen Avantgarde sowohl in einem geselligen Rahmen zusammenbrachte, als auch im Unterricht einsetzte und ihnen auch Räume für öffentliche Auftritte zur Verfügung stellte.“ (Dvořák 2001, S. 311f.)

Dorthin also vermittelt Adolf Loos den jungen Kokoschka, er übernimmt die Stelle des Zeichenlehrers und beginnt mit einer Arbeit, die einerseits seine Schülerinnen zutiefst beeindruckt, die andererseits ihn selbst für den Rest des Lebens prägt. „Frau Dr. Schwarzwald leitete eine fortschrittliche, auf neuen Erziehungsmethoden beruhende Privatschule für höhere Töchter. ... Nachdem ich in Wien immer wieder versucht hatte, an öffentlichen Schulen ... mein Leben zu verdienen, jedoch, wegen der fortgesetzten Hetze der Presse gegen mich, diese Lehrstellen aufgeben musste, übernahm ich an dem privaten Lyzeum der Frau Dr. Schwarzwald die Stelle als Zeichenlehrer.“ (Kokoschka 1971, S. 122)

Als junger Wilder tritt Kokoschka in der Schwarzwald-Schule auf, und er ruft dementsprechende Reaktionen hervor – zwischen Empörung vor allem bei den Eltern und geradezu schwärmerischer Begeisterung bei den meisten seiner Schülerinnen. Beginnend damit, dass er seine Schülerinnen duzt (Schleiffer 1960, S. 30), erweist er sich geradezu als die Verkörperung einer alternativen, auf Erlebnis und Empfindung aufbauenden Pädagogik. „Er schob all jene tödlichen Würfel, Zylinder und Polyeder zur Seite, setzte sich ans Pult, und begann, uns Geschichten zu erzählen. Ich kann mich nicht an alle seine Erzählungen erinnern, aber ich entsinne mich der Legende von Genoveva von Brabant; ‚malt oder zeichnet, was euch in den Sinn kommt‘, ermunterte er uns. Und sozusagen mit magischer Hand befreite er uns von allen Hemmungen, förderte und entwickelte Talente in uns, von denen wir nie geträumt hätten. Selbst ich, die ich nie begabt war, war plötzlich in der Lage, lebendig und bunt gefärbte Märchenszenen zu malen“ (ebd.; übs. Göllner 1994, S. 241).

Bei den Schülerinnen weckt er damit große Begeisterung, sie erleben sein Auftreten geradezu als Wunder: „In diesem meinem ersten Jahr im Lyzeum geschah ein Wunder in Gestalt des Zeichenlehrers. Er war jung, sechsundzwanzig Jahre alt, und sein Gesicht war, auch wenn man ihn immer wieder anschaute, so, als ob man es noch nie gesehen hätte. ... Er hatte eine stoßende, vibrierende Stimme. Seine Geschichten, seine Phanta-

sien waren, wie er sie erzählte, für uns Kinder vollkommen begreiflich und fanden sich in unseren Malereien und Zeichnungen wieder.“ (Herdan-Zuckmayer 1979, S. 47)

Seine Methode ist denkbar einfach: „Der Lehrer erzählt uns Geschichten, und dann dürfen wir malen und zeichnen, was uns einfällt!“ (Ebd., S. 49) Damit gelingt es ihm, seine Schülerinnen zu freiem und direkt an das eigene Erleben angebundene Zeichnen zu führen – und genau das ist es, was er sich wünscht: sie sollen ihre Visionen und Imaginationen möglichst ungefiltert aufzeichnen, sich so wenig wie möglich von Vorgaben und Konventionen einschränken lassen.

Freilich sind die Bewertungen des Kokoschkaschen Unterrichts nicht ganz eindeutig. Neben einer Reihe von geradezu schwärmerisch-verehrenden Erinnerungen (vgl. Elsie Altmann in: Whitford 1986, S. 82-86), auf die auch der alte Kokoschka gerne zurückverweist (Kokoschka 1971, S. 122), stehen auch kritischere Stimmen. Die so überaus freie Methode der zeichnerischen Assoziation zu vorgetragenen Phantasie-Geschichten dient wohl auch dazu, die wirklich schon zeichnerisch Begabteren aus den Schülerinnen herauszufinden. Er geht zwar auf jede Frage ein, ist bereit, jeder seiner Schülerinnen auf dem Weg zur Kunst zu helfen, aber er sucht sich seine besonderen Schützlinge auch genau aus. Wenn er sie zunächst auffordert, „irgendetwas“ zu malen, so sieht er sich dann aber die Arbeiten genauer an und kümmert sich fortan nur noch um diejenigen, die ihn wirklich interessieren. „Kokoschka walked about the room singling out students he wished to speak to further. The rest he promised a good mark in Drawing if they sat quietly and did their work from other classes. The students singled out were girls who Kokoschka thought showed talent.“ (Schülerin Anna Mandeler Akeley in: Smith 1991, S. 244)

Das ist nun in der Tat eine etwas einfache Pädagogik: Die als unbegabt erkannten werden durch das Versprechen von guten Noten und durch die Möglichkeit, Hausaufgaben für andere Fächer zu erledigen, still gestellt, so kann er mit denen, die er für begabt hält, umso ungestörter arbeiten. Die charismatische Wirkung seiner Persönlichkeit überspielt sein offensichtliches pädagogisches Desinteresse – so hält sich sein guter Ruf als geradezu zauberhafter Künstler-Pädagoge, der alleine durch sein Eintreten in die Schulklasse wunderbare Wirkungen erzielt und damit dem auf Kunst zentrierten Pathos der zeitgenössischen Kunsterzieher-Bewegung folgt. Ob seine Arbeit freilich bis heute als Beispiel für „progressive Education“ bzw. child-centered education taugt (vgl. Cremin 1969, S. 201-207; Smith 1991, S. 240), sei dahingestellt.

Lange dauert das pädagogische Wirken des jungen Malers Kokoschka allerdings nicht. In dem ohnehin gespannten Verhältnis zwischen Eugenie Schwarzwald und der Schulbehörde sorgt er für neuen Konfliktstoff – und für neue Legendenbildung. „Ziemlich unerwartet kam der Schulinspektor in unsere Zeichenklasse. In der Vergangenheit hatte die Wiener Schulbehörde vor den sogenannten Exzentritäten der Frau Doktor Schwarzwald ein Auge zugedrückt, aber diesmal war sie zu weit gegangen. Den berücktigten Kokoschka als Zeichenlehrer für eine Klasse von jungen Mädchen zu engagieren, konnte man einfach nicht tolerieren. Keine einzige unserer Zeichnungen fand die Zustimmung des Herrn Inspektors, keine einzige stimmte mit dem offiziellen Lehrplan für das Zeichnen überein.“ (Schleiffer 1960, S. 30ff.; übs. Göllner 1994, S. 241).

Zwar ist von Anfang an verabredet, dass Kokoschka nicht länger als ein Jahr an der Schule bleiben kann, (Smith 1991, S. 244), das vorzeitige Ende seiner Arbeit an der Schwarzwald-Schule nach nur einem halben Jahr bietet jedoch Anlass für bunte Mythenbildung: Eugenie Schwarzwald setzt sich noch intensiv für ihn ein, interveniert im Ministerium mit ausdrücklichem Hinweis auf sein „Genie“, bekommt aber da – so will es die Legende – nur die geradezu klassische Antwort: „Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen.“ (Herdan-Zuckmayer 1979, S. 47)

So erweisen sich diese ersten Erfahrungen des Zeichen-Pädagogen Kokoschka als durchaus zwiespältig – jedenfalls sind sie geprägt von seiner persönlichen Ausstrahlung und einem Selbstverständnis, das sich jenseits pädagogischer Professionalität alleine der Kunst und dem eigenen künstlerischen Willen verpflichtet sieht: ein Charismatiker mit durchaus erzieherischen Ambitionen (vgl. Kokoschka 1971, S. 62).

Mit dem vorzeitigen Ende an der Schwarzwald-Schule ist jedoch die Lehr-Erfahrung Kokoschkas keineswegs beendet. Von 1919 bis 1924 lehrt er als Professor an der Dresdener Akademie (ebd., S. 181-197). Wieder versucht er, gegen die radikalen Abstraktionen seiner Zeitgenossen, dem sinnlichen Eindruck und der sinnlichen Wahrnehmung zum künstlerischen Recht zu verhelfen, wieder geht es ihm vor allem um eine durchaus politisch gemeinte Umerziehung der Studierenden: Sofort am Anfang erklärt er seinen Studenten, „daß, weil die staatliche Volkserziehung in allen industrialisierten Ländern lediglich Menschenmaterial für die industrielle Produktion und infolgedessen für den Kampf um Absatzmärkte für deren Produkte erzieht, der Künstler sich nur darauf beschränken kann, die Menschen zu lehren, wieder mit eigenen Augen zu sehen.“ (ebd., S. 181) Ganz in der Folge der Polemiken seines Freundes Adolf Loos (vgl. Campbell 1981, S. 39ff.) distanziert er sich damit ausdrücklich von den programmatisch an einer handwerklich motivierten Reform der industriellen Kultur orientierten Bestrebungen der Kunstgewerbe- bzw. Werkbund-Bewegung, artikuliert stattdessen eine sich letztlich auf Anthropologie zurückziehende Radikal-Position: es sind die genuinen sinnlichen Fähigkeiten „des Menschen“ selbst, die ihm einen Ausweg aus der Entwürdigung als „Material“ bieten (Bilstein 1996).

Konsequenterweise bemüht er sich dann in den Revolutionswirren des Jahres 1919 vor allem darum, humane Gesinnung und die kulturellen Werte, die Produkte menschlicher Sinnes-Arbeit, zu schützen und zu stützen und zieht sich damit den Zorn aller wahrhaften Revolutionäre zu: George Grosz und andere beschimpfen ihn in einem öffentlichen Pamphlet als „Kunstlump“, als „Kunsthure Oskar Kokoschka“ und versprechen, ihn wegen mangelndem revolutionärem Elan bei günstiger Gelegenheit an der nächsten Laterne aufzuhängen (vgl. Heartfield/Grosz 1920; Kokoschka 1971, S. 183). Dies geschieht nicht, seine Lehrtätigkeit ist vielmehr so erfolgreich, dass er 1923 die endgültige institutionelle Erstarrung befürchten muss: In diesem Jahr „drohte mir gemäß dem Turnus, die Ernennung zum Rektor.“ (Kokoschka 1971, S. 195) Kokoschka nimmt dann familiäre Angelegenheiten zum Anlass, nach Wien zu fliehen, kehrt danach nie wieder nach Dresden zurück.

Lehr-Erfahrung hat der Künstler Kokoschka also durchaus, als er 1953, in hohem Alter seine Schule des Sehens eröffnet. Gelehrt hat er auch im Exil in England, gerade im

Jahre zuvor hat er in den USA, an der Minneapolis School of Art Kurse abgehalten (Wingler 1956, S. 392). In Salzburg lassen sich im Laufe der nächsten 11 Jahre mehrere tausend Schüler von ihm und seinen Gehilfen „Erstaunen und Sehen“ beibringen. „Jeder kann wieder erlernen, darzustellen, was er sieht ... Das ist noch nicht Kunst, aber das kann heute kaum noch jemand“ (Kokoschka 1971, S. 275). So wird er zu einem „Lebenslehrer“, von dem die Jüngerer lernen, wieder zu „schauen“ – so formuliert es eine Schülerin in einem Dankesbrief, den Kokoschka stolz zitiert (ebd., S. 276).

2. Sinne, Gesichte und ein sich selbst Macht erteilendes Leben: Kunsttheoretische Hintergründe

Interessant ist Kokoschkas Lehrer-Schicksal nicht primär wegen seiner kunsthistorischen Prominenz und auch nicht nur wegen der relativ großen Zahl seiner Schüler in Salzburg: „Selbst aus Frankreich kamen mehrere, obwohl an der Pariser Akademie vor meiner ‚Irrlehre‘ geradezu gewarnt worden war.“ (Kokoschka 1971, S. 275) Interessant ist vielmehr, dass sich bei Kokoschka ein argumentativer Kontext beispielhaft nachvollziehen lässt, in dem Kunstverständnis und Persönlichkeits-Metaphysik, pädagogische Praxis und anthropologische Grundannahmen ineinander greifen.

Charakteristisch für Kokoschkas Kunstverständnis und für seine über die Jahrzehnte konstant bleibenden Weltdeutungsmuster ist der Vortrag über „Die Natur der Gesichte“, den er in Wien kurz vor seinem Engagement in der Schwarzwald-Schule hält, der u.a. zu der schicksalhaften und sein Leben über mehr als ein Jahrzehnt bestimmenden Liebesbeziehung zu Alma Mahler führt und der auch einen der Gründe für das obrigkeitliche Misstrauen ihm gegenüber liefert (Whitford 1986, S. 82ff.; vgl. Smith 1991). Es handelt sich um einen äußerst schwierig zu verstehenden, zum Teil wirren Text, der im Grunde nicht mehr als eine Serie von mehr oder weniger unverbundenen Assoziationen um das Thema der „Gesichte“, der Visionen also, versammelt (Kokoschka 1912).

Kokoschka zeigt sich in diesem Text stark geprägt durch die Freundschaft mit Adolf Loos, dessen „Ornament und Verbrechen“ gerade seit drei Jahren vorliegt (Loos 1908): eine wilde Polemik gegen die Ornamentik des Jugendstil, gegen den Naturalismus, die sich stattdessen an den Notwendigkeiten kultureller Entwicklung orientiert. Die muss weiter- und letztlich: über das Ornament hinausgehen, sonst landet sie im Verbrechen.

Interessant ist die zentrale Position, die dem Kind und der Konzeption von Kindlichkeit in der Argumentation von Loos zukommen: „Das Kind ist amoralisch. Der Papua ist es für uns auch. Der Papua schlachtet seine Feinde ab und verzehrt sie. Er ist kein Verbrecher. Wenn aber der moderne Mensch jemanden abschlachtet und verzehrt, so ist er ein Verbrecher oder ein degenerierter.“ (Ebd., S. 78) Das Gleiche gilt auch auf dem Gebiet der Ästhetik. Auch da hat das Ornament durchaus seine historische Berechtigung, seine Zeiten sind aber längst vorbei, und wer sich immer noch am Ornamentalen erfreut, der ist halt ein Verbrecher. „Die Nachzügler verlangsamen die kulturelle Entwicklung der Völker und der Menschheit, denn das Ornament wird nicht nur von Verbrechern erzeugt, es begeht ein Verbrechen dadurch, daß es den Menschen schwer an

der Gesundheit, am Nationalvermögen und also in seiner kulturellen Entwicklung schädigt.“ (Ebd., S. 82)

Auf diese Grundlage eines sich rabulistisch gerierenden ästhetisch-moralischen Rigorismus bezieht sich auch Kokoschka in seinem Gesichte-Vortrag, nur dass bei ihm statt „Entwicklung“ eine andere Kategorie in den Vordergrund tritt: das Leben. Das ist auf das engste verwoben mit der Fähigkeit der Menschen, „Gesichte“, also Visionen zu entwickeln, die jenseits allen rationalen Kalküls Bilder möglicher Welten liefern. „Ein sich selbst Macht erteilendes Leben führt das Bewußtsein der Gesichte.“ (Kokoschka 1912, S. 337.) Deshalb, weil sie sich auf das Engste mit der Macht des Lebens verbinden, sind die Gesichte letztlich unsterblich: „Es gibt keinen Platz des Todes mehr, weil sich die Gesichte wohl auflösen und zerstreuen, doch nur, um sich in anderer Weise wieder zu sammeln.“ (Ebd., S. 338)

Es ist eine Art autopoietischer Vitalismus, den Kokoschka da mit durchaus messianischem Gestus verbreitet, eine Sympathie-Theorie vom großen Zusammenhang alles Lebendigen, der sich über das Unbewusste der Menschen herstellt. Wesen, Menschen, Lehrende und Lebende sind ineinander verschlungen und unterliegen einer absichtslosen Kraft, die sich selbst gestaltet. „Das Bewusstsein der Geschichte wird nie ganz zu beschreiben sein und seine Geschichte nie zu begrenzen, weil es das Leben selber ist. Sein Wesen ist ein Strömenlassen und Gesichtesein, ist die Liebe, die sich darin gefällt, sich ins Bewußtsein zu betten.“ (Ebd., S. 339) Der hier zutage tretende Archaismus ist einerseits durchaus charakteristisch für die Aufbruchsbewegung des Expressionismus (Lischka 1972, bes. S. 14-25), weist andererseits auch große Nähe zu anderen zeitgenössischen Wiener Mentalitätsströmungen auf: Kokoschkas „Gesichte“ zeigen sich bei näherem Hinsehen als durchaus analog zum Begriff des archetypischen Bildes bei Jung (Hodin 1968, S. 311; vgl. Bilstein 2003).

Wenn denn also das Bewusstsein der Gesichte schlicht das Leben selber ist: dann muss natürlich auch jede Kunst sich immer wieder – und sei es via „Gesichte“ – auf dieses Leben und seine elementare Kraft zurück beziehen, dann verliert tatsächlich jedes Ornament, jede für das Leben unnütze Verzierung ihren Sinn und ihre Berechtigung. Insofern entwickelt Kokoschka mit seinem expressionistischen Elan ein Gegenmodell zu der spezifischen Mischung von Jugendstil und Kommunismus, der das Leben und die Arbeiten des 14 Jahre älteren Heinrich Vogeler prägte (Bilstein 2001). Was dabei herauskommt, ist eine künstlerisch gemäßigte Moderne, die sich an den Provokationen der radikalen Avantgarde – z.B. der abstrakten Malerei – abarbeitet (Kokoschka 1971, S. 133) und damit sowohl irrationaler und „wilder“ als auch goutierbarer wirkt. Vor diesem Hintergrund erscheint es denn auch nicht verwunderlich, dass Kokoschka als Porträt-Maler der europäischen politischen Prominenz Erfolge feiert: er malt Tomáš Masaryk und Konrad Adenauer, Ludwig Erhard, Theodor Heuss und viele andere.

Kokoschka vertritt seine künstlerische Position einer gemäßigten Moderne mit bemerkenswerter Konsequenz. Geprägt von der Auseinandersetzung mit den Traditionen des Jugendstils einerseits und mit den zeitgenössisch-expressionistischen Strömungen andererseits entwickelt er eine Kunstanschauung, die über Jahrzehnte um einen gleich bleibenden Kern kreist: die unhintergehbare Individualität. „Seine Vorträge und Auf-

sätze beschreiben immer wieder den Kernpunkt seiner Kunstanschauung: die Inspiration, die Vision als das ‚Gesicht‘, das ‚individuelle Welterlebnis‘. Der Rückzug auf die absolute Eigenheit ist der Versuch, sich der Heillosigkeit der Welt zu entziehen und an den Ort zu finden, an dem sie nach Ansicht Kokoschkas und vieler Expressionisten ... allein aufgehoben werden kann: beim Ich.“ (Schumacher 1969, S. 507) Deshalb sind für ihn die „Gesichte“, die individualisierten Visionen von zentraler Bedeutung: sie garantieren die unverdorbene Unvergleichlichkeit des Erlebens. Damit gelingt es ihm, sich von seiner eigenen Herkunft aus der Jugendstil-Bewegung zu befreien – denn: In der Jugend, als Kokoschka nach der Schulzeit zwischen Kunstakademie und Kunstgewerbeschule wählen muss, reiht er sich ein in den Traditionsstrang alternativer, kulturreformerisch orientierter Künstler und geht in die Kunstgewerbeschule. „Überall in Europa setzten sich damals die neuen Ideen des Jugendstils durch, das Handwerk, das im Zugrundegehen war, zu retten, ja zu veredeln. Besonders aus England, dem Land der Slums und rauchenden Schlote, kam eine Strömung. Die Gebrauchsgegenstände des alltäglichen Lebens, Möbel, Stoffe, Gläser sollten neue Formen, das Dasein ein neues Gesicht bekommen. In dieser schäbigen Übergangszeit sehnte sich die Gesellschaft nach Reformen, denn der Mensch drohte Sklave der Maschine zu werden.“ (Kokoschka 1971, S. 47)

Dieser Aufbruchsbewegung gesellt sich zunächst auch Kokoschka zu, folgt aber in seiner eigenen Malerei von Anfang an einer eigenen Linie, die sich weniger der handwerklichen Vollendung der Dingwelt als dem authentischen Ausdruck widmet: das expressionistische Erlebens-Pathos löst die kulturreformerischen Erneuerungsintentionen ab, die „schäbige Übergangszeit“ wird überwunden. Konsequenter hat er dann schließlich auch nur noch Verachtung übrig für all das, was er als z.B. abstrakte „Mode“ begreift, genauso wie für „das unangenehme Geklimper der Wandervogelbewegung des Jugendstils.“ (Ebd., S. 303)

Vor diesem Hintergrund erscheint die Arbeit Kokoschkas in Salzburg wie eine Summe seiner – auch pädagogischen – Biographie. Er widmet sich begabten Schülerinnen und Schülern, versucht, sie „schauen“, letztlich aber: das Leben zu lehren und ihnen so einen neuen, aus seiner Sicht richtigen Weltzugang zu eröffnen.

3. Comenius

Dabei gibt es für Kokoschka eine Bezugsfigur, auf die er sich in seinem Kunstverständnis, seinen politischen Orientierungen und auch in seinen pädagogischen Ambitionen immer wieder bezieht: Jan Amos Comenius (vgl. Heuwinkel 1994).

Im Rückblick beschreibt sich Kokoschka als von vorneherein visuell veranlagtes Kind, das seine Welt durch schauen und gaffen erfährt. „Meine ersten Kindheitseindrücke sind rein visuell. Für mich zumindest ist das bezeichnend. Man gafft in die Welt, bevor man das Wunder der Schöpfung in Licht und Schatten zu begreifen vermag.“ (Kokoschka 1971, S. 33) Konsequenterweise ist es denn auch ein Bilderbuch, das bleibenden und prägenden Eindruck auf den kleinen Oskar macht: „Mein erstes Buch – es hat ein Leben lang auf mich gewirkt – war das Anschauungsbuch ‚Orbis Pictus‘ des

Bischofs der Mährischen Brüdergemeinde Jan Amos Comenius. In diesem Buch führte er alles, was seiner Meinung nach existierte, in Bildern der Jugend vor Augen. ... Aus dem ‚Orbis pictus‘ lernte ich, wie die Welt ist und wie sie sein soll, so daß sie für Menschen wohnlich wird. Jan Amos Comenius war ein Humanist.“ (Ebd., S. 39)

Der Orbis Pictus liefert also Kokoschka beides: Deskription und Normativität und in diesem Sinne bezieht er sich denn auch in der Folge immer wieder auf Comenius. Der ist ihm ein unverbrüchlicher Garant für die richtige Weise der Welt-Wahrnehmung, für die richtige Ordnung dieser Welt und für ein adäquates Verständnis von Erziehung und Lehre.

Schon seine Dresdner Arbeit als Kunst-Professor orientiert sich an diesem Vorbild: „Nach dem Beispiel des Humanisten Jan Amos Comenius, der während seines jahrzehntelangen Exils in den Unruhen des 17. Jahrhunderts die Parlamente der Großmächte vergeblich davon zu überzeugen versucht hat, die Erziehung auf Grund eines Unterrichts des menschlichen Verstandes einzuführen, versuchte auch ich die Augen meiner Schüler zu öffnen.“ (Ebd., S. 181) Und auch das, was er mehr als dreißig Jahre später in Salzburg macht, bleibt in Durchführung und Legitimation immer auf Comenius bezogen: „Jeder kann wieder erlernen, darzustellen, was er sieht, wie ich es durch die Erziehungsmethode des Jan Amos Comenius aus seinem ‚Orbis pictus‘ gelernt hatte. Das ist noch nicht Kunst, aber das kann heute kaum noch jemand, obwohl er sich als darstellender Künstler fühlt“ (ebd., S. 275).

Kokoschkas lebenslanger Bezug auf Comenius ist dabei eklektisch, fragmentarisch und naiv (vgl. Drews 1995), es ist wohl vor allem eine generelles Muster der Weltwahrnehmung, das ihm den böhmischen Pädagogen so nahe bringt: In chaotischen und kriegerischen Zeiten kann der völlige Niedergang von Kultur und Gesellschaft nur durch eine umfassende Erziehung aller, die auf dem Grundprinzip der Humanität beruht, erreicht werden. „Das Problem der Erziehung ist der ungeteilte Frieden.“ (Kokoschka 1934, S. 80) Die Erziehung zu einem umfassenden Pazifismus erscheint Kokoschka als einziges Mittel, um die Menschheit aus der verzweiferten Lage der 1930er und 1940er Jahre herauszuführen, und sie muss ansetzen an den Sinnen und an deren Wieder-Gewinnung. Jan Amos Comenius lehrte – so Kokoschka – „das Sehen als Vorbedingung für das Einsehenkönnen“ (Kokoschka 1971, S. 203) und liefert so bis in die Gegenwart herein Hinweise für die Rettung der Welt und den Weg ins Licht. Gerade die durchgängige Licht-Metaphorik des Comenius greift Kokoschka immer wieder auf (Kokoschka 1934), sie liefert ihm die Verbindung zu seinen eigenen expressionistischen Kunstkonzepten (Anglet 2002, S. 281-287) und zu seinen eigenen politischen Intentionen, die freilich undeutlich und wirr bleiben: geprägt von tiefem, letztlich kulturkritischem Misstrauen gegen Demokratie und Massengesellschaft orientiert sich Kokoschka an der Wirkung charismatischer Führungspersönlichkeiten, die freilich immer von der Aura des Scheiterns und der Vergeblichkeit umweht sind. Den engen Kontext jedenfalls von Demokratie und nachreformatorischem Christentum bei Comenius rezipiert Kokoschka nur unzureichend und historisch verzerrt (vgl. Murphy 1995, S. 260f.).

Dieser Bezug auf Comenius spiegelt sich in einer Vielzahl von Texten – zum Beispiel in einer Vorrede zum Orbis Pictus, die 1919 unter dem Titel „Vom Bewußtsein der Ge-

sichte“ erscheint und in der Comenius als überzeitlich gültigem Visionär geradezu eschatologischer Rang zugesprochen wird (Kokoschka 1919). Am deutlichsten aber zeigt sich die Bedeutung des böhmischen Pansophen für den philosophierenden Maler wohl in dem Theaterstück, das Kokoschka in den 1930er Jahren in Prag beginnt und das er erst knapp vierzig Jahre später fertigstellt: dem Drama „Comenius“. Es ist ein merkwürdiges, zerrissenes und in sich durchaus widersprüchliches Ideentheater, das Kokoschka da auf die Bühne bringen will. „Kokoschkas ganze Ideenwelt spiegelt sich in diesem Stück, es ist die dramatisierte Ästhetik seiner mittleren Schaffenszeit. Deshalb fehlt dem Stück, im Gegensatz zu den früheren Dramen, die direkte und überzeugende Wirkung.“ (Lischka 1972, S. 34)

Bereits die Werkgeschichte des Stückes ist bemerkenswert: Die Idee zu einem Stück über Comenius entsteht bereits in den Jahren vor dem ersten Weltkrieg, erste Niederschriften macht Kokoschka von 1936 bis 1938 in Prag, der vierte Akt wird 1942 in London uraufgeführt und im Jahre 1956 wird dann dieser vierte Akt als Fragment erstmals veröffentlicht – und zwar in einer englischen Übersetzung. Erst in den frühen 1970er Jahren macht Kokoschka dann eine Fassung mit vier Akten fertig, die schließlich für das ZDF produziert wird (ZDF 1975). Wichtigster Auslöser für Kokoschkas Beschäftigung mit Comenius in den 1930er Jahren ist wohl die Arbeit an einem Porträt des tschechoslowakischen Staatspräsidenten Tomáš Masaryk zwischen 1935 und 1936. „Wir befreundeten uns während der drei bis vier Wochen langen Arbeit, sprachen immer wieder über das Erziehungswerk des Comenius. Er stimmte mit mir darin überein, daß die zunehmende Verheerung der Gesittung ihre Ursache in einer verfehlten Erziehung hat ... nur aus Lehrbüchern und vom Hörensagen, statt von Anschauung und vom Erlebnis. Sie macht aus der Jugend keine Menschen, sondern bloß Material für den Arbeitsmarkt und die Kaserne.“ (Kokoschka 1971, S. 245; vgl. Hodin 1968, 296-302). Konsequenterweise malt Kokoschka auf dem Masaryk-Porträt denn auch ein Bild des Comenius im Hintergrund, auf diese Weise dem Gemälde programmatisch-utopischen und allegorischen Charakter zuschreibend (Heuwinkel 1994, S. 93f.).

Was nun das Stück „Comenius“ angeht, so kann hier weder seine Handlung wiedergegeben noch können seine Interpretationsmöglichkeiten ausführlich behandelt werden. Das Stück spielt im 17. Jahrhundert, ist aber keineswegs als Geschichtsdrama im genaueren Sinne zu verstehen – dafür geht Kokoschka viel zu großzügig mit den historischen Fakten und Abläufen um. Es handelt von den politischen Initiativen des Comenius in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges, von seiner Flucht und von der fortdauernden Kraft seiner Utopien, die freilich nirgendwo verwirklicht werden – auch nicht in Schweden. Schließlich landet der Kokoschkasche Comenius in Amsterdam, trifft dort Rembrandt, von dem er sich porträtieren lassen will. Dabei begegnet ihm immer wieder ein Mädchen, in dem er seine auf der Flucht verlorene Adoptivtochter Christl wieder zu finden glaubt, das als eine Art Verkörperung jenseitiger, die Kunst befördernder und inspirierender Mächte erscheint, das auch wunderbarerweise dem trunksüchtigen Rembrandt die Fertigstellung seiner „Nachtwache“ ermöglicht und das den sterbenden Comenius in den Himmel begleitet: Das Stück endet mit einer ekstatischen Verkündigung durch die „Kinderstimme“: „Dein Gast hat seine Wanderung beendet. Auf der Straße ist

er verschieden. Ins Jenseits begleitet ihn Hannah, die er Christl taufte, um ein Kind vor den Menschen zu retten.“ (Kokoschka 1936/1972, S. 272)

Kokoschka bündelt mit diesem über mehrere Jahrzehnte immer wieder weiterbearbeiteten Werk einerseits seine vielschichtigen Bezüge zu Comenius, andererseits behandelt und präsentiert er ein Welt-Panorama, das eine Reihe von traditionellen Motiven miteinander verbindet: Die Hoffnung auf Rettung der Welt durch Erziehung, die genialische Einsamkeit des vortrefflichen Menschen, die heilende Wirkung kindlicher Unschuld, die Kraft von Visionen und „Gesichten“.

4. Kunst – Erziehung – Politik – Anthropologie

Versucht man nun das Kokoschkasche Erziehungs-Unternehmen zusammenfassend zu beschreiben, dann sticht zunächst die durchgängige Orientierung auf die Sinne und die menschliche Sinnlichkeit ins Auge. Kokoschka ist überzeugt, dass eine von den Sinnen gekommene Kultur durch die Künstler Sinnes-Nachhilfe erfahren und Möglichkeiten zu ihrer Rettung eröffnet bekommen kann. Die Sinne sind für ihn Voraussetzung und Handwerkszeug bei der Arbeit, sie sind Bedingung der Rezeption, sie bieten aber – mehr noch – den Menschen eine allen verfügbare Grundlage, um sich aus Entfremdung und Entwurzelung zu retten.

Leisten könnte das: Rückbesinnung auf die Sinne, vor allem die Schule, und zwar eine internationale Volksschule, deren Konzept er immer wieder vorträgt: „Die nationale Volksschule muß zu einer internationalen Schule der Arbeit werden. Seit die menschliche Gesellschaft alle schöpferische Gestaltungskraft verloren hat, seit sie in Barbarei versinkt und glaubt, im Kriege den einzigen Ausweg aus dem Chaos zu sehen, kann nur die vernunftgemäße Ausbildung, die Erziehung der fünf Sinne des Menschen, das verloren gegangene Talent der Beobachtung ihm wiedergeben und die Möglichkeit, diese seine Beobachtungen rational zu verwerten.“ (Kokoschka 1936, S. 177) Die Erziehung der Sinne soll also die Menschen letztlich zur Vernunft führen – dies ist das umfassende, weit über einen kunstpädagogischen Anspruch hinausgehende Anliegen des Pädagogen Kokoschka, das er immer wieder mit wenn auch naiven Bezügen auf Comenius zu legitimieren versucht.

Dabei liegt es auf der Hand, dass er da vor allem auf den Seh-Sinn die größten Hoffnungen setzt. Schon in seinen Kindheits-Erinnerungen versucht er, einen primär visuell organisierten Modus der Weltwahrnehmung zu beschreiben, auch sein literarisches und philosophisches Interesse ist visuell unterfüttert. Das „Gaffen“ ist für ihn erste und wichtigste Äußerungsform kindlicher Weltaneignung und damit zugleich Vorbedingung aller Vernunft (vgl. Kokoschka 1933, S. 15).

Der mentalitäre Hintergrund dieser Kokoschkaschen Sinnes-Lehre ist dabei ein kulturkritischer. Durchgängig anti-mechanizistisch und anti-rationalistisch orientiert, versteht er die Modernisierungserscheinungen, die er mit der zunehmenden Industrialisierung beobachtet, und die Verwüstungen von zwei Weltkriegen, die er durchleben muss, als Ausdruck und Ergebnis eines Siegeszuges der Maschinen, einer unkontrollierbar ge-

wordenen Technologie (Kokoschka 1971, S. 291). „Kostbare Dinge werden nicht mehr mit der Hand gemacht, die Produkte vom laufenden Band verändern den Geschmack.“ (Ebd., S. 40) Vor diesem Hintergrund interpretiert er das als biographische Katastrophe erlebte Ende der Goldschmiede-Werkstatt des Vaters, vor diesem Hintergrund erwachsen auch seine Vorstellungen von Heilung und Rettung – vor allem durch einen neuen Bezug auf „Seele“. Alleine das Wort sei heute verpönt, klagt er, ein Wort, „welches das zeugungslustigste und gefährlichste für die Jetztzeit ist; Seele ist von wunderlicher Plastizität und kann ... nicht als rein funktionelle Fähigkeit gedeutet werden.“ (Ebd., S. 290)

Nur wenn die Menschen es schaffen, ihre „Seele“ wieder zu beleben, kann es ihnen gelingen, aus der fatalen Entwicklung zu immer zerstörerischeren Formen der Vermassung auszubrechen, nur so kann der „Auflösungsprozeß des Humanismus zum Animismus“ (ebd., S. 293) aufgehalten werden.

Eine besondere Rolle kommt dabei den Kindern zu: Deren Sinne sind es letztlich, von denen sich Kokoschka Rettung und Heil erhofft. „Der Sinn im Aug’ der Kinder soll unsere geistige Macht sein, wie früher Kirche und heute Staat, und er soll Gesandte halten in jeder Provinz der Erde. Sie werden unverletzlich sein, weil sie Genien sind, und statt der Literaten, Pfaffen, Demagogen, die sich als unzugänglich für den ewigen Frieden erwiesen haben, werden sie Vermittler unter den Erwachsenen sein. Einen Kinderkreuzzug seh’ ich wandern ohne Kreuz, glücklicher wie jenen andern des verfluchten Pfaffen Peter von Amiens!“ (Kokoschka 1919, S. 19) In romantisch-reformpädagogischer Tradition (Baader 2005, S. 86-122) wird das Kind einerseits mehr oder weniger manifest sakralisiert, wird es andererseits in seinem Bezug auf eine originale und unverfälschte Sinnlichkeit als Garant menschlicher Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeit gefeiert. Das wunderbare Kind in seinem Comenius-Drama liefert da den literarischen Beleg. Diese Hoffnung auf Rettung durch die Sinne, die Visualität und durch eine erneuerte Erziehung ist bei Kokoschka durchaus politisch gemeint und vorgetragen, in eher naiver Rabulistik versucht er immer wieder, alle möglichen Würdenträger und Institutionen für seine Ideen zu gewinnen – und versteht auch diese seine Werbe-Feldzüge in der Nachfolge des Comenius (Kokoschka 1971, S. 181).

Rettung durch Sinnlichkeit, Überwindung von Nationalismen, Wiedereinrichtung von Vernunft – diesen zugleich politischen und pädagogischen Grund-Intentionen des Malers Kokoschka liegt eine naive Anthropologie zugrunde, die von einem durchaus skeptischen Menschenbild ausgeht, zugleich aber auch an die seelischen Potenzen der menschlichen Natur glaubt. „Ich glaube an Seele, die Seele ist von einer solchen Plastizität, dass man Ungeheures erwarten kann und Ungeheures geleistet hat. In jeder Zeit, auch in der Steinzeit. In diesem ungeheuren Trümmerfeld versuche ich einen Weg für mich zu finden, der mir das Leben beleuchtet: ein geistiges Licht such’ ich.“ (Kokoschka in: Lischka 1972, S. 9) So fühlt er sich den Mystikern verwandt und nahe (ebd., S. 10) in seinem Versuch, jenseits einer für misslungen erachteten Aufklärung die Menschen wieder zu Sittlichkeit und Gesundheit zu führen. „Die Menschen müssen wieder das Fürchten lernen. ... Sie haben die Hölle als Symbol abgeschafft, aber die Hölle auf Erden geschaffen. ... Der Mensch ist und bleibt ein Primitiver, daran ändert auch die Aufklärung nichts. Erst wenn er wieder Angst vor sich selbst bekommt, erst dann kann eine Verän-

derung in der Gesellschaftsstruktur erwartet werden.“ (Kokoschka, zit. n. Hodin 1968, S. 16)

Kokoschkas Praxis schließlich: seine „Schule des Sehens“ in Salzburg, konkretisiert sich in genau diesem Geflecht von Kunsttheorie, Politik, Pädagogik und Anthropologie. Wenn er jungen Leuten beibringen will, ihren „Sehsinn“ wieder zu entdecken, dann begreift er sich pädagogisch in der Tradition des pansophischen Didaktikers Comenius, dann zielt er politisch auf eine neue Bindung menschlichen Handelns an eine durch unverstellte Sinnlichkeit garantierte Wahrheit jenseits staatlich-gesellschaftlicher Konventionalisierungen und dann setzt er bei aller Skepsis ein anthropologisch begründetes Vertrauen gegen die in kulturkritischer Tradition diagnostizierte Dekadenz. Kokoschka bietet so in seinem künstlerischen Werk, seinen literarischen Arbeiten, seinen politischen Positionsbestimmungen und in seiner kunst-pädagogischen Praxis ein Musterbeispiel für die argumentative Verschlingung von Politik, Anthropologie und Pädagogik (Blass 1978) im Medium der Kunst und für das Hervortreten ideengeschichtlicher und mentalitärer Grundpositionen in der pädagogischen Praxis.

Literatur

- Anglet, A. (2002): Das frühexpressionistische „Gesamtkunstwerk“ als Traumspiel bei Kokoschka, Pappenheim und Schönberg. In: *Arcadia* 37, S. 269-288.
- Blass, J.L. (1978): Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd. I. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, M.S. (2005): Erziehung als Erlösung. Weinheim: Juventa.
- Baier, N./Jandrokovic, M. (Regie) (2001): *Summer of Art*. Dokumentarfilm. Salzburg: Studio West.
- Bilstein, J. (1996): Die Sinne der jungen Künstler. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 85-114.
- Bilstein, J. (1998): Nichts den Lehrern schulden. Über Künstler als Prototypen der Selbstkonstitution. *Neue Sammlung* 38, S. 19-39.
- Bilstein, J. (2001): Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 7. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-38.
- Bilstein, J. (2003): Freud, Jung, Lacan: Wo ist das Bild? In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.): *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*. Weinheim/München: Juventa, S. 45-67.
- Bilstein, J. (2006): Herrgottsschnitzer am eigenen Leibe oder Symphoniker ihrer selbst. Die Künste als Modelle der Subjektwerdung. In: Weltzien, F. (Hrsg.): *Von selbst. Autopoietische Verfahren in der Ästhetik des 19. Jahrhunderts*. Berlin: Reimer, S. 43-62.
- Campbell, J. (1981): *Der Deutsche Werkbund: 1907-1934*. Stuttgart: Klett.
- Cremin, L.A. (1969). *The Transformation of the school. Progressivism in American Education 1876-1857*. New York: Alfred Knopf.
- Draws, P. (1995): Kokoschka und Comenius. In: *Comenius-Jahrbuch*. Bd. 3. St. Augustin: Academia, S. 59-71.
- Dvořák, J. (2001): Intellektuelle Avantgarde in Wien und das Schulreformwerk von Eugenie Schwarzwald. In: Zwiauer, C./Eichelberger, H. (Hrsg.): *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Wien: Picus, S. 291-314.

- Früh, E. (Hrsg.) (2005): Spuren und Überbleibsel: Eugenia (Genia) Schwarzwald. Wien: Medien & Zeit.
- Göllner, R. (1994): Eugenie Schwarzwald und ihre Schulen. In: Devime, R./Rollett, I. (Hrsg.). Mädchen bevorzugt. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 225-244.
- Heartfield J./Grosz, G. (1920): Der Kunstlump. In: Der Gegner 1, H. 10-12, S. 48-56.
- Herdan-Zuckmayer, A. (1979): Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Heuwinkel, C. (1994): Die sichtbare Welt – Oskar Kokoschka und Jan Amos Comenius. In: Hülsewig-Johnen, J. (Hrsg.): Oskar Kokoschka. Emigrantenleben. Prag und London 1934-1953. Bielefeld: Kerber, S. 91-129.
- Hodin, J.P. (1968): Oskar Kokoschka. Sein Leben Seine Zeit. Mainz: Florian Kupferberg.
- Kokoschka, O. (1912): Von der Natur der Gesichte. In: Kokoschka, O.: Schriften. München: Langen/Müller 1956, S. 337-341.
- Kokoschka, O. (1919): Vorrede zum „Orbis Pictus“. In: Kokoschka, O.: Politische Äußerungen. Das schriftliche Werk. Bd. 4. Hamburg: Christians 1976, S. 9-29.
- Kokoschka, O. (1933): Aus meiner Jugendbiographie. In: Kokoschka, O.: Schriften. Frankfurt a.M.: Fischer 1964, S. 13-16.
- Kokoschka, O. (1934): Zur Via Lucis des Comenius. In: Kokoschka, O.: Politische Äußerungen. Das schriftliche Werk. Bd. 4. Hamburg: Christians 1976, S. 75-82.
- Kokoschka, O. (1936): Rede auf dem Brüsseler Friedenskongress (1936). In: Kokoschka, O.: Politische Äußerungen. Das schriftliche Werk. Bd. 4. Hamburg: Christians, 1976, S. 171-189.
- Kokoschka, O. (1936/1972): Comenius. In: Kokoschka, O.: Dichtungen und Dramen. Das schriftliche Werk. Bd. I. Hamburg: Christians, 1973, S. 175-272.
- Kokoschka, O. (1971): Mein Leben. München: Bruckmann.
- Lischka, G.J. (1972): Oskar Kokoschka: Maler und Dichter. Frankfurt a.M.: Lang.
- Loos, A. (1908): Ornament und Verbrechen. In: Loos, A.: Trotzdem. Gesammelte Schriften 1900-1930. Wien: Prachner 1982, S. 78-88.
- Murphy, D. (1995): Comenius: A critical reassessment of his life and work. Dublin: Irish Academic Press.
- Schleiffer, H. (1960): Kokoschka, Pioneer in Art Education. In: School Arts. Educational Magazine 59, S. 29-32.
- Schumacher, H. (1969): Oskar Kokoschka. In: Wolfgang Rothe (Hrsg.): Expressionismus als Literatur. München: Francke, S. 506-518.
- Schwarzwald, E. (1935): Erste Begegnung mit Robert Hentschel. In: Deichmann, H.: Leben mit provisorischer Genehmigung. Berlin: Guthmann-Peterson 1988, S. 39-43.
- Smith, P. (1991): The Case of the Artist-in-the-Classroom with Special Reference to the Teaching Career of Oskar Kokoschka. In: Studies in Art Education 32, S. 239-247.
- Whitford, F. (1986): Oskar Kokoschka. A Life. New York: Atheneum.
- Wingler, H.M. (1956): Oskar Kokoschka. Salzburg: Welz.
- ZDF (Hrsg.) (1975): Oskar Kokoschka: Comenius. Mainz.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Johannes Bilstein, Folkwang Hochschule, Klemensborn 39, 45239 Essen
E-Mail: johannes.bilstein@folkwang-hochschule.de

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit

Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“

Seit Mitte der 1970er Jahre entstanden an verschiedenen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland Initiativen für jene Kinder, um die sich bis dahin keine Pädagogik bemüht hatte, nämlich für Kinder mit schwersten geistigen und körperlichen Behinderungen. Diese Tatsache ist so überraschend, weil selbst die Pädagogik der Geistigbehinderten diesen Menschen bis dahin „Bildungsunfähigkeit“ zugeschrieben hatte und eher für Aufbewahrung statt für pädagogische Förderung votiert hatte. An dieser Zäsur in der Geschichte von Theorie und Praxis der Geistigbehindertenpädagogik lässt sich deshalb gleichzeitig diskutieren, wie das pädagogische und sonderpädagogische Bild des Menschen selbst Veränderungen unterliegt, also keineswegs in einem konstanten Bild der Natur des Heranwachsenden oder der Natur der Behinderung fest verankert ist. Es zeigt sich vielmehr, dass die alte Idee der Bildsamkeit zwar die Konstante der pädagogischen Anthropologie darstellt, dass sie sich aber erst dadurch Geltung verschaffen kann, dass die Pädagogen oder, konkret hier, die Sonderpädagogen selbst in einer Situation, die als pädagogisch unlösbar gilt, durch ihre methodische Erfindungskraft einen pädagogischen Weg zeigen, die Geltung der universellen Annahme der Bildsamkeit zu demonstrieren.

Im Folgenden wird diese These zunächst am Beispiel des Förderansatzes „Basale Stimulation“ analysiert. Dabei lässt sich (1.) nachverfolgen, wie ein solcher pädagogischer Zugang zu diesen Menschen gefunden werden konnte und (2.) welches pädagogische Konzept die Basis der neuen Arbeit gebildet hat. Das dabei entwickelte Konzept wird schließlich (3., 4.) in den historischen Kontext einer sensualistisch orientierten Pädagogik und Sonderpädagogik gestellt und nach seiner systematischen Bedeutung diskutiert (5.).

1. Schwerste Behinderung und erste Förderansätze in den 1970er Jahren

Zunächst geht es in der Sonderpädagogik wie in aller Pädagogik darum zu klären, welche Kinder zu Adressaten pädagogischer Arbeit werden, und hier konkret, welche Kinder gemeint sind, wenn man von „schwerster Behinderung“ spricht. Gemeint sind Menschen, die in der Regel als zugleich schwer geistig und körperbehindert gelten – d.h. sie weisen mehrfache Behinderung auf. In der Heil- und Sonderpädagogik werden Fragen der Definition von ‚Behinderung‘ mit großer Vorsicht und Zurückhaltung diskutiert, nicht zuletzt deshalb, um nicht einer defizitorientierten und stigmatisierenden Sicht-

weise zu erliegen oder um nicht mit dem eigenen programmatisch formulierten anthropologischen-ethischen Selbstverständnis in Konflikt zu geraten.

In Abgrenzung zu sozialpolitisch und administrativ relevanten Definitionen der „Schwerbehinderung“ nach dem Schwerbehindertengesetz bzw. ab 2001 nach dem Sozialgesetzbuch IX („Schwerbehindert ist, wer einen Grad der Behinderung von mindestens 50 aufweist ...“; §2 Abs. 2 SGB IX) wird aus heil- und sonderpädagogischer Sicht mit dem Superlativ „schwerstbehindert“, „schwerste Behinderung“ oder mit dem Terminus „schwer mehrfachbehindert“ auf eine ganz besonders intensive Behinderung verwiesen. Es wird jedoch eine definitorische Festlegung von schwerster Behinderung vermieden, unter anderem deshalb, „da alle derzeit gebräuchlichen Bezeichnungen deutliche Nachteile aufweisen“ (Fröhlich 1998, S. 12). Vielmehr versucht man in der Regel, sich auf der Basis von Beschreibungen darüber zu verständigen, was unter ‚schwerster Behinderung‘ verstanden wird. So skizziert z.B. Barbara Fornefeld rückblickend die Schülerinnen und Schüler, die sie zu einem Zeitpunkt unterrichtete, als selbst die Sonderschulen hierauf weder personell noch konzeptionell entsprechend eingestellt waren, folgendermaßen:

„Ich übernahm 1980 an einer Schule für Geistigbehinderte eine gerade gegründete Schwerstbehinderten-Klasse, die aus sieben Schülerinnen und Schülern bestand. Es waren Kinder, die sowohl in ihrer motorischen, als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten auf das Schwerste beeinträchtigt waren, die bei allen alltäglichen Verrichtungen der Hilfe anderer bedurften, die gefüttert, angezogen, gepflegt, gelagert werden mussten und die darum ihr Leben lang in besonderer Abhängigkeit von Eltern, Lehrern und Betreuern blieben. Es waren Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagierten, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder somatisch z.B. mittels Speichelfluss, Tränenflüssigkeit, Körpergeruch oder -bewegungen ausdrückten“ (Fornefeld 2001, S. 127).

In den Beschreibungen der 1980er Jahre wurde sehr oft die „irritierende“ Wirkung hervorgehoben, die diese Kinder auf ihre Umwelt ausübten. Sie stellten und stellen für die Institution Schule, die Lehrkräfte, aber vor allem auch für die Eltern eine große Herausforderung dar.

„Insbesondere die Basis jeder menschlichen Beziehung ... ist schwer irritiert. Nicht nur fehlt die Möglichkeit sprachlicher Verständigung, es irritiert uns die Mimik der Kinder, wir beobachten keine Gesten, selbst die elementare Körpersprache verwirrt uns, weil kaum ein Lebens- und Äußerungsbereich ungestört und unbeeinträchtigt bleibt“ (Fröhlich, zit. in: Dank 1992, S. 9).

Anfänglich waren selbst die „Schulen für Geistigbehinderte“, die in den 1960er Jahren auf Initiative der 1958 gegründeten Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ (heute: „Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung“) nach und nach gegründet wurden, mit dieser neuen Aufgabe der Bildung und Erziehung von „schwerstbehinderten“ Kindern völlig überfordert. Die Vorstellung, nicht nur geistig behinderte, sondern schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche als Schüler an diesen neuen Schulen oder an den schon bestehenden „Schulen für Körperbehinderte“ aufzunehmen, war mehr oder weniger noch undenkbar. Weitaus

selbstverständlicher war der Gedanke der „Bildungsunfähigkeit“ aus dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 verbreitet, der in Deutschlands Ost wie West und auch noch während der 1970er Jahre für diese Gruppe der schwerstbehinderten Schüler weitgehend ungebrochen nachwirkte. Darüber hinaus erschien eine pädagogische Zuwendung zu dieser Personengruppe unter anderem „riskant“, da hiermit das vertraute pädagogische Terrain verlassen wurde: „Vor einigen Jahren bedeutete die Beschäftigung mit ‚Idioten‘ und ‚Pflegefällen‘ unter sonderpädagogischem Aspekt das Risiko, den definierten pädagogischen Boden zu verlassen. Lediglich caritativen Einrichtungen wurde die wohl-tätige Pflege und Versorgung ‚solcher Individuen‘ zugestanden. Pädagogik, gar Pädagogik als Wissenschaft, auch Heilpädagogik hatte sich mit diesem Personenkreis kaum beschäftigt“ (Fröhlich 1978, zit. n. Dreher 1996, S. 52).

Dementsprechend äußert sich auch Dreher in einem 1979 veröffentlichten Aufsatz mit dem Titel „Was bedeutet die Anerkennung des Geistigbehinderten als Menschen für dessen Erziehung“ folgendermaßen: „Es ist in unserer Zeit noch nicht selbstverständlich, den Geistigbehinderten in seinem vollen Menschsein zu akzeptieren und die ihm eigenen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen“ (Dreher 1996, S. 20). Zwar existierten in den einzelnen Bundesländern ab 1964 Schulgesetze, die den Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung ermöglichen, allerdings noch mit bestimmten Aufnahmebedingungen, so dass Schüler mit schwerster Behinderung zum Großteil von ministerieller Seite aus noch als schul- und bildungsunfähig und als ‚reine Pflegefälle‘ deklariert wurden. Eine „untere Grenze“ der Voraussetzungen für schulische Bildung wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen erst im Jahr 1978 durch eine Ergänzung der Sonderschulnahmebedingungen aufgehoben. Gleichwohl wird in einigen Bundesländern für diese Kinder immer noch von der Möglichkeit eines „Ruhens der Schulpflicht“ Gebrauch gemacht (Lamers/Heinen 2006, S. 149f.).

Inzwischen hat sich jedoch die Berücksichtigung von Menschen mit schwerster Behinderung in Disziplin und Profession weitgehend durchgesetzt. Umso mehr ist deshalb von Interesse, wie unter den eingangs skizzierten Bedingungen es plötzlich zu einem pädagogischen Zugang zu diesen Menschen kommen konnte. Mitte der 70er Jahre initiierte der Sonderpädagoge Andreas Fröhlich entgegen den genannten Annahmen, wie sie in der Pädagogik generell, aber auch in der Sonderpädagogik in Geltung waren, in Rheinland-Pfalz ein Projekt zur Förderung schwerstbehinderter Kinder. Im Vorwort des Zwischenberichtes zu diesem Modellversuch schreibt die damalige Kultusministerin Hanna-Renate Laurien: „Mit diesem Modellversuch betreten wir pädagogisches und wissenschaftliches Neuland; ein großer Teil schwerstkörperbehinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland erhielt bisher keine oder nur eine sehr geringe pädagogische Hilfe und wurde lediglich pflegerisch betreut. Die Ursachen dieser ungenügenden Verwirklichung des Rechtes auf Bildung schwerstkörperbehinderter Kinder liegen vor allem darin, daß es bisher keine auf diesen Personenkreis zugeschnittene Förderprogramme gab“ (Begemann/Fröhlich 1979, S. 9).

Aus diesem Modellversuch ging ein Förderverfahren hervor, das 1977 „Basale Stimulation“ genannt wurde. Die Basale Stimulation wird bis heute im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und darüber hinaus breit rezipiert. In der sonderpädagogischen

Förderpraxis ist das Konzept der Basalen Stimulation von Fröhlich inzwischen ein äußerst erfolgreiches und anerkanntes sonderpädagogisches Förderverfahren. Man kann aus heutiger Sicht sagen, dass mit diesem Konzept die Schwerstbehindertenpädagogik im deutschsprachigen Raum maßgeblich ihren Anfang nahm und sich vor allem dieses Verfahren in der Förderpraxis bis heute durchsetzen konnte und etabliert hat (vgl. die Homepage des „Internationalen Fördervereins Basale Stimulation e.V.“: www.basale-stimulation.de).

Es gab Mitte der 1970er Jahre auch weitere Ansätze, die sich um diese Personengruppe bemühten, so z.B. von Walther Dreher (1996), der von Bollnows Anthropologie und einer phänomenologisch orientierten Medizin (A. Nitschke, H. Plügge und F.J.J. Buytendijk, V. von Weizsäcker) ausgehend einen phänomenologischen Zugang zu dieser Personengruppe und eine entsprechende Schwerstbehindertenpädagogik begründet, die dann von Fornefeld (1989, 1995) und Stinkes (1993) aufgegriffen und fortgeführt wurde bzw. wird. Ebenso hatte Wilhelm Pfeffer einen phänomenologisch orientierten Ansatz zur „Förderung schwer geistig Behinderter“ (1988) grundgelegt. Darüber hinaus sind die Ansätze von Manfred Breiting (Breiting/Fischer 1981) und Dieter Fischer (1976) sowie von Georg Feuser (1979) zu nennen. Doch hatte sich bereits damals der Ansatz von Fröhlich breitenwirksam durchgesetzt, der auch heute noch in der Förderpraxis favorisiert wird, wie Lamers (2000, S. 178ff.) in einer Umfrage unter Sonderschullehrern festgestellt hat. An diesem Beginn einer Pädagogik bei schwerster Behinderung interessiert mich nun vor allem, welche Grundfigur des Anfangs hierbei ausgemacht werden kann. Ich werde deshalb exemplarisch auf das Konzept der Basalen Stimulation von Fröhlich ausführlicher eingehen.

2. Das Konzept der Basalen Stimulation

In einem pragmatischen, für die Hand von Sonderschullehrern aufbereiteten Band wird das Konzept der „Basalen Stimulation“ von Andreas Fröhlich folgendermaßen dargestellt: „Dem Schwerstbehinderten sollen durch die basale Stimulation Reizerfahrungen solcher Qualität und Quantität ermöglicht werden, die er sich selbständig und aktiv nicht verschaffen kann. Über das In-Gang-Setzen *vorhandener* Verarbeitungsorgane soll das Gehirn stimuliert und dazu angeregt werden, *neue* Wahrnehmungs- und Reaktionsleistungen aufzubauen“ (Dank 1992, S. 18).

Dem schwerstbehinderten Kind werden also besonders strukturierte Reize zugeführt, die seinem jeweiligen Wahrnehmungsniveau entsprechen und zu einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit beitragen sollen.

Rückblickend nennt Fröhlich drei erste theoretische Orientierungen (das so genannte „Drei-P-Modell“), die für die Entwicklung seines Förderansatzes maßgeblich waren:

- Physiologie bzw. Neurophysiologie
- Piagets Entwicklungstheorie
- Physiotherapie von Bobath (Fröhlich 2001, S. 148f.).

Die frühe Basale Stimulation knüpfte vor allem an neurophysiologische Arbeiten von J. Pechstein aus der Sozialpädiatrie an, der in seinen Forschungen zur zentralnervösen Entwicklung des Kindes die Auswirkungen deprivierender Bedingungen im Kindesalter auf die Entwicklung der Gehirnstrukturen aufwies.

„Pechstein konnte zeigen, dass bei anregungsarm aufgewachsenen Kindern schwächere Strukturen ausgebildet wurden als bei Kindern mit normaler Anregung in den ersten Lebensmonaten und Jahren ... Anregungen der Umwelt, aufgenommen durch die Sinnesorgane des einzelnen Menschen, stellen nach dem derzeitigen Wissen die wichtigste Stimulation für das strukturelle Wachstum des Gehirns dar“ (Haupt/Fröhlich 1982, S. 65).

Arbeiten aus der Körperbehindertenpädagogik zu „somatogenen Intelligenzentwicklungsstörungen“ verwiesen auf Piagets Entwicklungstheorie: cerebrale Entwicklungsstörungen wirken sich im Kindesalter intelligenzmindernd aus, da durch die körperliche Beeinträchtigung „weniger sensumotorische Erfahrungen im Sinne Piagets“ (Fröhlich 2001, S. 148) erworben werden können. Das Konzept der „Bahnung“ aus der „Physiotherapie“ von Berta und Karel Bobath stellte eine weitere wesentliche Orientierung für die Basale Stimulation dar:

„Das Konzept der Bahnung ... ging davon aus, dass durch das Angebot von stimmigen Bewegungsabfolgen, unter Ausschluss reflektorischer pathologischer Bewegungsmuster, neue synaptische Verbindungen im Gehirn entstehen, die dann in der Lage sind, diese Bewegungen eigenaktiv zu produzieren“ (Fröhlich 2001, S. 148f.).

Vor diesem Hintergrund ging es aus Sicht der frühen „Basalen Stimulation“ während der 1970er und 1980er Jahre darum, Kinder mit einer schweren pränatalen Hirnschädigung vor einer postnatalen sensorischen Deprivation und einer hiermit einhergehenden zweiten deprivationsbedingten Hirnschädigung durch Stimulation zu bewahren. Mit Stimulation war zunächst gemeint, „dass das Kind ... halb passiv Reizen ausgesetzt wird, es wird angeregt, stimuliert. Anzahl, Art und Dauer der Reize werden zunächst von außen, d.h. vom Therapeuten, vom Erzieher festgelegt. Er reagiert mit seiner Reizzufuhr auf die Reaktion des Kindes“ (Begemann/Fröhlich 1979, S. 53). Basal wird diese Stimulation genannt, weil sie eine Basis verschaffen soll bzw. weil sie grundlegend und gleichzeitig voraussetzungslos ist. Als „Stimulationsfelder“ werden vor allem die somatische, die akustisch-vibratorische, die vestibuläre, darüber hinaus die haptische, olfaktorische und optische Anregung genannt. In der späteren Version der „Basalen Stimulation“ (der 1980er Jahre) werden unter Bezug auf die Pränatalpsychologie vor allem die folgenden drei Bereiche der Stimulation hervorgehoben:

- somatische, den ganzen Körper einbeziehende Anregungen,
- vestibuläre, das frühentwickelte Lage- und Gleichgewichtssystem anregende Stimulation,
- vibratorische, auf Schwingungsempfinden hinzielende Stimulation (Fröhlich 1994, S. 102).

Das Förderangebot in diesen drei Stimulationsfeldern wird folgendermaßen beschrieben: „Die Sinnesrezeptoren der *somatischen Wahrnehmung* (Temperatur-, Druck-, Feuchtigkeitsempfindungen der Haut) werden z.B. durch Baden und Duschen mit unterschiedlich temperiertem Wasser, durch Einreiben mit Schaum, Frottieren und Berie-seln des Körpers mit verschiedenartigem Material, durch Trockenföhnen, Cremen, Mas-sieren, in Materialbädern (Kornwanne, Styropurflocken- und Kugelbad) und unter der Trockendusche (Schnüre oder Plastikrohre, die das Kind sanft bestreichen) angeregt. Mit Hilfe von Vibrationsquellen (Vibrationswürfel, Massagestab) wird die *vibratorische Wahrnehmung* angesprochen“ (Dank 1992, S. 18f. Hervorheb. K.-E.A.).

Der *vestibuläre Bereich* wird dementsprechend durch die Veränderung der Körper-lage im Raum angeregt. Zu diesem Zweck wurden von Fröhlich und seinen Mitarbeitern zahlreiche Materialien und Vorrichtungen entwickelt, die wechselnde Stellungen und Raumlagen, das Angebot von Erfahrungen beim Schaukeln und Wippen usw. ermög-lichten (Schaukeltonne, Hängematte) – wie aus den beiliegenden Abbildungen (Abb. 1 bis 3) ersichtlich wird.

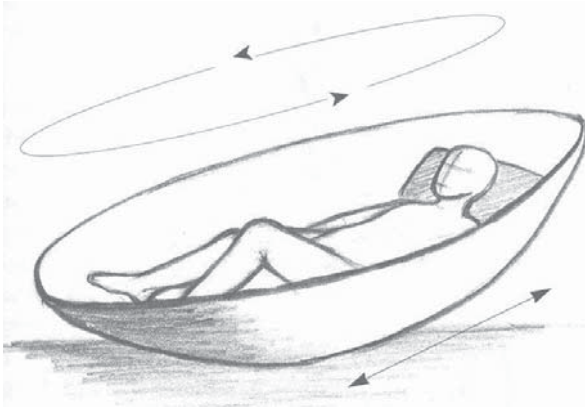
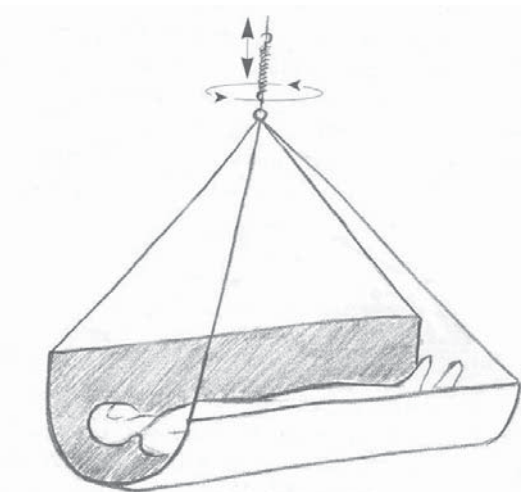


Abb. 1 (links):
Fröhlich 1998, S. 185

Abb. 2 (unten links):
Fröhlich 1998, S. 186

Abb. 3 (unten rechts):
Fröhlich 1998, S. 189



Die orale Wahrnehmung wird durch Mundmassagen sowie durch Gegenstände zum Kauen, Lutschen, Saugen und Beißen angeregt, der olfaktorische Empfindungsraum wird durch Geruchsdarbietungen (Riechfläschchen, Odorierung von Gegenständen und Personen) stimuliert. Den Tastsinn sprechen Materialbäder für die Hand, Gegenstände zum Greifen mit unterschiedlicher Oberflächenstruktur und Formung an. Zur Sensibilisierung der akustischen und optischen Wahrnehmung wird mit ursprünglichsten Reizen gearbeitet (Herzschlaggeräusche, Lichtimpulse) (Dank 1992, S. 19).

Seit ihren Anfängen in der Mitte der 1970er Jahre wurde die Basale Stimulation ständig weiterentwickelt. Fröhlich hat sich mit der ihm entgegengebrachten Kritik (mechanistisches Denken, apädagogische bloße Reiztherapie) auseinandergesetzt und bereits in den 80er Jahren die ursprünglich funktionsorientierte Bereizung und sensorische Bahnung vor allem auch durch Berücksichtigung kommunikativer Bezüge seines Konzeptes („somatischer Dialog“) zu korrigieren versucht. Die maßgebliche Ausrichtung, primär beim Körper anzusetzen und dies in der Regel aus einer eher medizinischen bzw. neurophysiologischen Sicht, ist jedoch leitend geblieben:

„Wir haben von den frühen Gehirnmythologien Abschied genommen und müssen mit der neueren Gehirnforschung feststellen, dass wir so einfach mechanistisch uns die Zusammenhänge nicht mehr vorstellen dürfen. Wir bemühen uns um Ganzheitlichkeit hinsichtlich der Praxis für Menschen mit Behinderung oder in schwerer Krankheit, wir möchten die gesamte Biographie eines Menschen, ... seine Körperlichkeit berücksichtigen“ (Fröhlich 2001, S. 156).

Inzwischen kann das Ziel, das sich diese Initiative gesetzt hatte, als eingelöst bezeichnet werden: Es wurde ein Förderprogramm gefunden und pädagogisch ausgearbeitet, das von einer zunächst nur als Technik präsenten Methode zu einem umfassenden Konzept für schwerst mehrfachbehinderte Menschen weiterentwickelt wurde und das in der Pädagogik, aber auch in der Pflege und Altenpflege, für Menschen im Koma, für sterbende Menschen, für schwer kommunikations- und aktivitätsbeeinträchtigte Menschen mit großem Erfolg verwendet wird.

3. Die physiologische Orientierung der Basalen Stimulation

Wie kam es zu einem solchen Beginn, ja zu einem radikal innovativen pädagogischen Anfang in einem bis dahin vernachlässigten, in der Praxis unbekannten und pädagogisch riskanten Bereich? 25 Jahre nach der Entwicklung der „Basalen Stimulation“ schildert Fröhlich die Voraussetzungen, unter denen er damals nach einem Konzept zur Förderung schwerst mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher sucht. Er nennt in diesem Zusammenhang die drei folgenden Motive (Fröhlich 2001).

Das erste Motiv stellt für ihn das Versagen der theoretischen, sich selbst „allgemein“ nennenden Pädagogik dar, mit der er als Student konfrontiert worden war:

„Nach wie vor steht für mich ein Satz im Zentrum dieser damaligen Sichtweise: Der Mensch wird erst durch Erziehung zum Menschen. Damit wollte Pädagogik sich legitimieren, das heißt ihre eigene Wichtigkeit und Nützlichkeit darlegen. Nur wenn Men-

schen erzogen werden, werden sie auch zu richtigen Menschen. Auf der anderen Seite aber formulierte genau diese Pädagogik auch den Gedanken von der Bildungsfähigkeit bzw. den von der Bildungsunfähigkeit. Und sie war schnell dabei, die Voraussetzungen zur Bildungsfähigkeit zu definieren ... 15 Jahre zuvor hatte man die ‚praktische Bildungsfähigkeit‘ so genannter geistig behinderter Menschen entdeckt. Aber auch diese Bildungsfähigkeit wurde damals schwerstbehinderten Menschen abgesprochen, denn sie konnten ja nichts Praktisches tun. Sie blieben also in einem ‚vorpädagogischen Raum‘, wie damals der Ausschluss vom Bildungssystem genannt wurde. Dies alles war von akademischen und praktischen Pädagogen sorgfältig begründet und schien in sich schlüssig“ (Fröhlich 2001, S. 145f.).

Das zweite Motiv entsprang der Konfrontation mit der konkreten Existenz der Kinder, die als Dauerpflegefälle bei ihren Eltern oder in Kinderkrankenhäusern lebten und als nicht bildungsfähig galten. Auch dieses Motiv entstammt wie das erste einer impliziten Anthropologiekritik: diese Kinder waren „... nach Aussagen dieser Pädagogik auch keine Menschen, denn erst durch Erziehung wird der Mensch zum Menschen, und diese Kinder konnte oder wollte man nicht erziehen. Was waren sie also dann?“ (Fröhlich 2001, S. 146). Das dritte Motiv verdankte sich der Tatsache, dass Kindern, die wegen ihrer angeblichen Bildungsunfähigkeit nicht gefördert wurden, kein pädagogischer Ort zugestanden wurde.

„Wir konnten uns damals nicht vorstellen, diese Kinder wirklich in eine Schule zu bringen. Es war unsere Idee ..., die Kinder vielleicht in einem Krankenhaus unterzubringen, wo wir mit ihnen pädagogisch arbeiten wollten. Wir hatten Angst davor, dass sie Transporte nicht überstünden, dass sie kollabierten und dass ihre Gesamtsituation so instabil sei, dass Schule selbst in ganz veränderter Form für sie nicht zumutbar sein könnte“ (Fröhlich 2001, S. 146).

Die anthropologischen Annahmen der tradierten allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik Mitte der 1970er Jahre mussten die pragmatischen Erwartungen der engagierten Sonder- bzw. Schwerstbehindertenpädagogen wie Andreas Fröhlich enttäuschen – und das führte dazu, dass diese Pädagogen einerseits auf programmatischer Ebene eine gegenpädagogische, ja dezidiert „antipädagogisch“ etikettierte Position bezogen und andererseits auf theoretischer Ebene eine Orientierung und Legitimierung außerhalb der Pädagogik suchten: Insgesamt ein nachvollziehbarer Schritt derjenigen, die zuvor feststellen mussten, dass sie durch ihr pädagogisches Engagement für schwerstbehinderte Menschen den „definierten pädagogischen Boden“ (Fröhlich 1978, zit. n. Dreher 1996, S. 52) bereits verlassen hatten und sich nun sozusagen auf extraterritorialem Gebiet wieder fanden.

Das konzeptuelle Selbstverständnis, das diesen Modellversuch maßgeblich leitete, weist also zumindest auf programmatischer Ebene eine Ausrichtung auf, die als latent antipädagogisch bezeichnet werden kann. Konsequenterweise ist die Basale Stimulation eindeutig an medizinisch-physiologischen Vorstellungen und nicht an pädagogischen Vorstellungen ausgerichtet. „Angesichts der primären Hilf- und Ratlosigkeit der Pädagogik im Hinblick auf sehr schwer behinderte Menschen mag es nicht verwundern, dass wesentliche Impulse für die Förderung solcher Kinder und Jugendlicher, aber auch Er-

wachsener, aus anderen Disziplinen kommen. Medizin, Krankengymnastik, Beschäftigungstherapie lieferten Anregungen für ein Förderkonzept, wie es in der Gegenwart, zumindest prinzipiell, vorliegt“ (Fröhlich 1992, S. 28).

An anderer Stelle verweist Fröhlich auf die Bedeutung der primär physiologischen Ausrichtung seiner „Basalen Stimulation“ hin: „Im Zentrum steht der Mensch in seiner physischen Realität, die uns auch dann einen persönlichen Zugang eröffnet, wenn scheinbar alle kommunikativen und geistigen Beziehungen verhindert sind“ (Fröhlich 1998, S. 10). Dieses Zitat verdeutlicht zum einen, dass die Basale Stimulation eindeutig auf die physische Realität des Menschen hin ausgerichtet ist. Doch verweist es andererseits auch auf den hohen Stellenwert, den die Basale Stimulation der Beziehung beimisst, der sich jedoch theoretisch nur andeutungsweise niederschlägt. In der frühen Phase der Basalen Stimulation war diese physiologische Ausrichtung allerdings deutlicher. Doch mit der Weiterentwicklung des Konzeptes änderte sich auch die Sicht auf den Menschen. „Aus dem eher passiven Objekt einer Stimulation ist ein aktives Subjekt geworden, das seine Entwicklung weitgehend selbst gestaltet“ (Wagner 2006, S. 257). Dementsprechend wird auch der Dimension der Beziehung mehr Raum eingeräumt.

Bemerkenswert an dieser Anfangssituation des Förderversuches der „Basalen Stimulation“ ist, dass die pädagogischen Traditionslinien zunächst auf programmatischer Ebene in antipädagogischer Wendung abgewiesen wurden und dieser Förderversuch auf physiologischer Ebene mit neurophysiologischen „Daten“ und Forschungsergebnissen sowie mit entwicklungspsychologischen Theoremen legitimiert werden musste. Das Paradoxon besteht nun darin, dass sich nicht auf der Basis einer pädagogischen Beziehungsvorstellung, sondern auf der Grundlage einer physiologisch akzentuierten Gedankenfigur eine gänzlich neue Pädagogik entwickelte, nämlich die „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ (Fröhlich 1991b).

Andererseits, und von Fröhlich und in der weiteren Diskussion offenbar selbst nicht in distinkter Rücksicht aufgenommen, ist aber unverkennbar, dass die physiologische Orientierung in der Pädagogik selbst eine lange Vorgeschichte hat, die bis ins späte 18., frühe 19. Jahrhundert zurückreicht und dann auch schon in ihrer Theorie und Praxis sonderpädagogisch motiviert war. Der pädagogische Rückgriff auf die physiologische Erziehung ist deshalb kein Novum, sondern erinnert u.a. an das Konzept von Eduard Séguin und den Kontext, in dem er arbeitete und rezipiert wurde. Auf diese Tradition soll deshalb im Folgenden näher eingegangen werden, weil sich damit auch die grundlegende Denkfigur neuer pädagogischer Bemühungen in der Arbeit mit Geistigbehinderten im Ursprung deutlicher zeigt.

4. Séguins „physiologische Methode“ der Erziehung

In seiner „Geschichte der Heilpädagogik“ interpretiert Andreas Möckel (1988) die plötzlich einsetzende Berücksichtigung und Aufnahme geistig behinderter Kinder in der Mitte des 19. Jahrhunderts als eine Art „heilpädagogische Bewegung“, die er einerseits

mit dem Werk „Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ von Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt (1861 und 1863) verbindet, zum anderen aber mit Erziehungsversuchen im 19. Jahrhundert, in denen die Physiologie eine zentrale Rolle spielte (Möckel 1988, S. 116ff.). Aus Sicht von Möckel waren es weder die Rettungshausbewegung noch die Erziehung gehörloser oder blinder Kinder, die die Bildsamkeit geistig Behinderter entdeckten. „Die philanthropischen und christlichen Vereine und Gesellschaften haben die geistig behinderten Kinder ausgeschlossen, obgleich sie als erste gesellschaftliche Bewegungen Erziehung und planmäßigen Unterricht als existentielle Hilfe erkannt hatten. Es bedurfte eines neuen Anfangs“ (ebd., S. 117). Aus der Sicht Möckels machte diesen neuen Anfang in Deutschland Carl Wilhelm Saegert, Direktor des Taubstummeninstitutes in Berlin, mit einem Schüler, den er für „blödsinnig“ hielt und der aus heutiger Sicht als geistig behindert bezeichnet werden könnte (vgl. auch Keller 2000). Gleichwohl versuchte Saegert, diesen zu unterrichten und zu erziehen, und zwar auf der Basis einer neu zu findenden Theorie, wie Saegert selbst weiß: „Ich will hier nicht wiederholen, wie ich bei Kant, Carus, Hegel und anderen Philosophen ... zunächst vergeblich Auskunft gesucht habe“ (Saegert 1858, zit. n. Möckel S. 123). Und Möckel resümiert dann die für die Pädagogik der Geistigbehinderten produktiv werdende Theorie:

„Erst nach dem Studium der Physiologie, insbesondere in ‚Betreff der Nervenstatik‘ (Johannes Müller), und ‚über die Entwicklungsgeschichte von der Entstehung des Menschen‘ (Burdach) sah er die Möglichkeit der Blödsinnigen-Bildung. Sie ward ihm ‚aus Müller’s Physiologie evident‘“ (Möckel 1988, S. 123f.).

In den ersten Heil- und Pflegeanstalten wurden die Erziehungsversuche auch in der Hoffnung auf medizinische Heilung unternommen, doch die Erfolge basierten darauf – so Möckel –, dass „medizinische Maßnahmen wie pädagogische Stimulationen wirkten“ (Möckel 1988, S. 130). Die medizinische Behandlung der Idioten im 19. Jahrhundert lasse sich als unbewusste Fortsetzung der Säuglingspflege mit anderen Mitteln und als Vorbereitung von Erziehung und Unterricht durch Pflege verstehen. Dementsprechend habe die Behandlung geistig behinderter Kinder, „denen man eine bestimmte Kost verabreichte, deren Kleidung man zweckmäßig aussuchte, denen man Bäder, Massagen, Spaziergänge, Tinkturen verordnete“ (ebd.) zu einem kommunikativen Austausch mit Pflegerinnen und Ärzten geführt.

Wie Saegert hatte sich auch der französische Taubstummenlehrer und Arzt Eduard Séguin (1812-1880) in seiner „Idiotenerziehung“ der Physiologie zugewandt. Er ging davon aus, dass in jeder Sinnestätigkeit eine geistige Tätigkeit enthalten ist:

„Perzeptionen werden vom Geist durch die Sinne und nicht von den Sinnen erworben ... Daher verbindet der Unterricht einen unbedeutenden Körper mit allen Körpern, einen unbedeutenden Intellekt mit den allgemeinen Gesetzen des Universums durch spezifische Perzeptionsmittel. Da dies das Gesetz der Perzeption von Erscheinungen ist, macht es nichts, durch welchen Sinn wir perzipieren; da dieselbe Operation ganz vom Geiste ausgeht, ist sie immer mit sich selbst identisch. Dieses Gesetz ist nicht weniger als das Prinzip unserer physiologischen Erziehungsmethode“ (Séguin 1866/1912)“ (Möckel 1988, S. 132).

Nach der Schilderung von Max Kirmsse (1915), Mentor und Historiograph der Sonderpädagogik um 1900, ging diese „physiologische Erziehung“ Séguins folgendermaßen vor:

„Die physiologische Methode besteht in der Anpassung der Prinzipien der Physiologie durch physiologische Mittel an die dynamischen, perzeptiven, reflexiven und spontanen Funktionen der Idioten, damit sie Stärke, Wissen und Kraft ansammeln. Also zunächst müssen die automatischen Bewegungen harmonisch gestaltet und die Mängel des Muskelsystems korrigiert werden. ... Séguin beschreibt die einzelnen Regelwidrigkeiten des Muskelsystems, von der totalen Bewegungslosigkeit bis zur höchsten Beweglichkeit, eingehend, nebst den dafür geeigneten Übungen zur Herstellung des Gleichgewichtes.“ (Kirmsse 1915, S. 312)

Zur „Bekämpfung“ von „mancherlei auftretenden Anomalien der Zöglinge“ werden besondere „gymnastische Instrumente“ entwickelt und eingesetzt, so z.B. „eine zweckmäßig konstruierte Schaukel, eine Stiege (Treppe), Hanteln u. dergl.“ (Kirmsse 1915, S. 313)

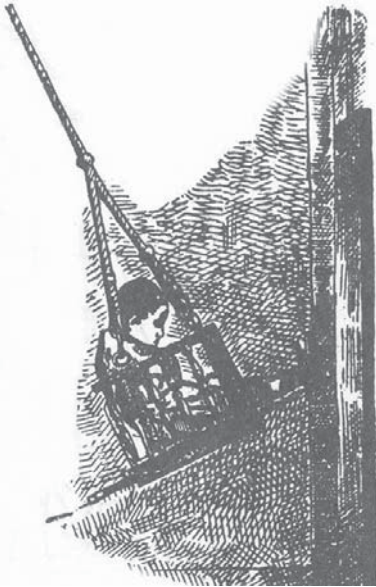


Abb. 4 (oben):
Die Balanzierschaukel
(Kirmsse 1915, in:
Lindmeier/Lindmeier 2002,
S. 313)

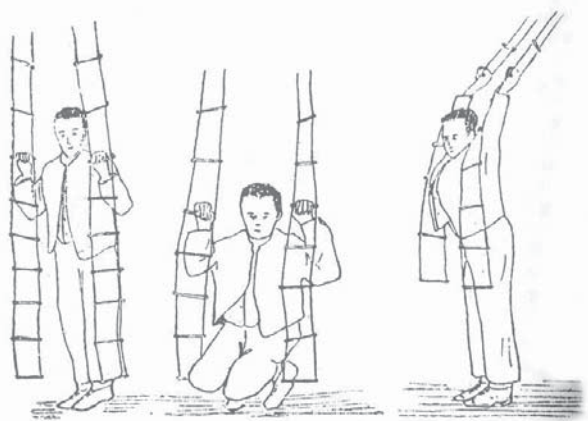
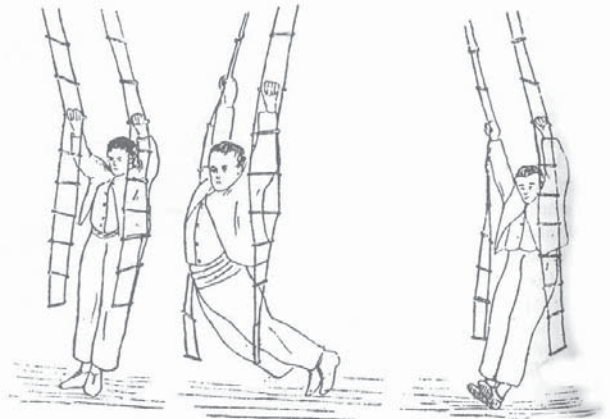


Abb. 5 (rechts):
Die Leiter (Kirmsse 1915, in:
Lindmeier/Lindmeier 2002,
S. 314)



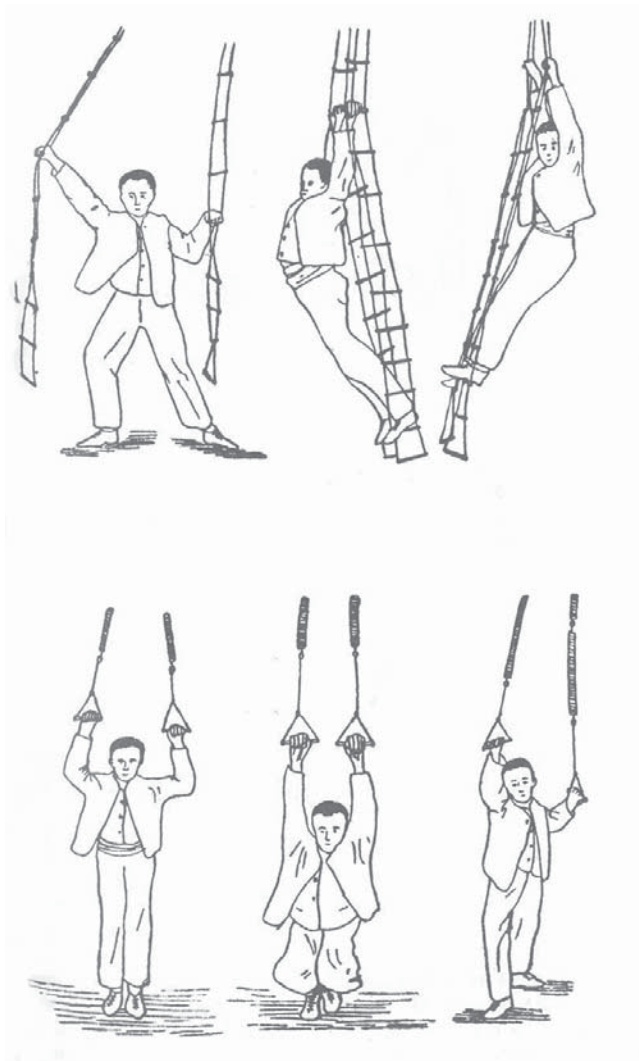


Abb. 6: Leiter. Ringe
(Kirmsse 1915, in:
Lindmeier/Lindmeier 2002,
S. 315)

Intendiert wird eine Bildung der Sinne: Am Anfang steht vor allem die Schulung des Tastsinns, die Ausbildung von Geschmacks- und Geruchssinn sowie von „Vibrationsempfindungen“ und „Gesichtssinn“ folgen:

„Auch die Erziehung der Geschmacks- und Geruchsnerven dient der Hebung des Intellekts. Séguin redet hier dem normalen Gebrauch von feinen Speisen und Parfüms das Wort, da sie einen momentanen und bleibenden Einfluss auf Idioten auszuüben geeignet seien ... Es folgt die Kultur des Gehörs. Séguin teilt für seinen Zweck die Vibrationsempfindungen in Geräusche, Musik und Sprache ein, denn diese drei Arten haben besondere Wirkungen: die Geräusche auf die Triebe, die Musik auf die Impulse und die Sprache auf den Intellekt: auch die Erziehung des Gesichtssinnes (muss) so früh wie möglich einsetzen, zumal sie größere Schwierigkeiten zu überwinden hat als die des Ohres ... Als das Hauptmittel zur Fixierung der Aufmerksamkeit verwendet Séguin zu-

nächst den Blick des Lehrers, denn Blicke rufen Blicke hervor. Andere Mittel, wie Gegenstände des täglichen Gebrauchs, das dunkle Zimmer, Vorführung von Schattenbildern, ein Kaleidoskop in großem Maßstabe, Feuerwerk usw. hilft mit, die visuellen Eindrücke des Schwachen zu ordnen und in bewusste Vorstellungen umzusetzen“ (Kirmsse 1915, S. 317f.).

5. Physiologischer Zugang zu Menschen mit schwerster Behinderung

Im Lichte der einleitend geäußerten Frage nach dem Anfang dieser Pädagogik wird eine nicht nur periphere Analogie, sondern eine systematische Kontinuitätslinie zwischen dem Ansatz der Basalen Stimulation und der hundert Jahre zuvor entwickelten „physiologischen Methode“ Séguins sichtbar, auf die unter anderem auch Heinz Mühl schon knapp hingewiesen hat (Mühl 1991, S. 128; auch Theunissen 2006, S. 243; Fornefeld 1995, S. 21). Diese Analogie lässt sich bereits auf der Ebene der Medien und technischen Hilfsmittel in den Illustrationen zu Fröhlichs Konzept der „Basalen Stimulation“ und zu Séguins „physiologischer Erziehung“ ausmachen. Denn die Illustrationen zu Séguins Ansatz – zum Beispiel: Die Balanzierschaukel, Leiter, Ringe (etc.) (abgebildet bei Kirmsse 1915, S. 313-316) – finden sich in analoger Weise in Fröhlichs „Basaler Stimulation“ wieder. Es muss freilich berücksichtigt werden, dass bei dem Personenkreis, um den es Séguin ging, es sich um Menschen handelte, die wir heute eher als „geistig behindert“ und nicht als schwer geistig behindert bezeichnen.

Fröhlich selbst verweist darauf, dass es sich bei der Basalen Stimulation um ein „sensualistisches Konzept“ handle. In seiner Auseinandersetzung mit der an der Basalen Stimulation geübten Kritik (Biologismus, Behaviorismusverdacht) erläutert er die Intention, die ihn zur Bezeichnung „Stimulation“ geführt hatte:

„Die Anregung, die Einladung, sich mit sinnlich Erfahrbarem einzulassen, das war mit Stimulation gemeint, ist es immer noch. Es ist ein sensualistisches Konzept, das aber um die grundsätzlichen Schwächen eines ausschließlich sensualistischen Denkens weiß und daher dem Aspekt der Beziehung und Begegnung, der Kommunikation, des Austausches weiten Raum lässt“ (Fröhlich 2000, S. 112).

Wenn auch die physiologische Methode Séguins im Ansatz der Basalen Stimulation von Fröhlich wiederkehrt und auch die faktische Wirkung beider Ansätze vergleichbar sein mag, so darf dies nicht über Differenzen im theoretischen Kontext hinwegtäuschen. Doch bei beiden Ansätzen lässt sich als gemeinsame Grundfigur das Anfangen einer Bewegung ausmachen, die als „Umweg“ gedeutet werden muss: Offensichtlich bietet es sich angesichts der Irritationen und der Herausforderungen, die von Menschen mit schweren Behinderungen ausgehen, an, nicht direkt auf der Ebene der Beziehung den Zugang zu diesen Menschen zu suchen, sondern den Umweg über die Physiologie des Körpers zu gehen.

Geht es bei diesem Umweg darum, die Unmittelbarkeit der Beziehung zwischen Heilpädagogin und schwerbehindertem Kind auf materialer Ebene durch etwas Drittes zu überbrücken? Geht es darum, das vermeintlich kommunikative Vakuum in dieser

pädagogischen Beziehung „antipädagogisch“ zu füllen? Bedarf es einer physiologisch verorteten Strukturierung der Beziehung, um zunächst überhaupt einen Zugang zu diesen Menschen aufnehmen zu können, an den sich dann erst eine pädagogische Beziehung anschließen kann?

Vor diesem Hintergrund könnte die These formuliert werden, dass erst auf der Grundlage einer solchen physiologischen Methode als eines Umweges der pädagogische Zugang zu Kindern mit schwerster Behinderung ermöglicht wurde. Blickt man intensiver auf den „Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche“ (Hofer 2000, S. 193ff.), dann zeigt sich sogar, dass die pädagogische Methode selbst in der Orientierung an den Sinnen einsetzt, dass „physische Erziehung“ schon in der Pädagogik nicht abgetrennt von der „moralischen“ geschieht, sondern integrales Element einer sich methodisch bewusst entfaltenden Erziehungspraxis ist. Die „Erfindungskraft“ der Pädagogen bezeichnet deshalb ihren eigenen Zugang zum Menschen und die spezifische Möglichkeit der Erziehungswissenschaft, die Geltung der universalen Annahme der Bildsamkeit zu beweisen (Tenorth 2006).

„Methode“ ist dabei aber noch von einer puren Technik unterschieden, die Beanspruchung von „Ganzheitlichkeit“ bei Fröhlich selbst zeigt schon an, dass man bald „pädagogische“ Methoden von anderen, z.B. medizinischen, abgrenzen kann. Physiologie ist nicht das einzige Fundament der pädagogischen Erfindungskraft. Es ist deshalb auch kein Zufall, dass die Entdeckung der Bildsamkeit von Menschen mit Behinderungen (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998, S. 438ff.) auch in den 1970er Jahren nicht allein von der physiologisch akzentuierten „Basalen Stimulation“ ausging, sondern insbesondere auch phänomenologisch orientierte Ansätze (Pfeffer 1988; Dreher 1996; Fornefeld 1989; Stinkes 1993) gleichzeitig zu Förderkonzepten für schwerst behinderte Kinder führten – so z.B. die „Elementare Beziehung“ von Fornefeld (1989, 2001). Das Konzept der Basalen Stimulation kann allerdings als ein Beleg dafür dienen, dass ein solcher Umweg über die physiologische Erziehung offensichtlich zu einer wirksamen Rezeption und einer erfolgreichen Arbeit in der Förderpraxis beiträgt.

Literatur

- Begemann, E./Fröhlich, A. (1979): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Zwischenbericht. Mainz: v. Hase und Koehler.
- Breitinger, M./Fischer, D. (1981): Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg: Vogel.
- Dank, S. (1992): Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten. Dortmund: modernes lernen.
- Dreher, W. (1979): Überlegungen im Vorfeld einer sonderpädagogischen Theoriebildung der Erziehung schwer geistigbehinderter Menschen. In: Hofmann, Th. (Hrsg.): Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Rheinstetten: Schindele, S. 198-212.
- Dreher, W. (1991): Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. Berlin: Marhold, S. 60-69.
- Dreher, W. (1996): Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik. Aachen: Mainz Verlag.

- Ellger-Rüttgardt, S./Tenorth, H.-E. (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, S. 438-441.
- Feuser, G. (1979): Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fischer, D. (1976): Die Förderung Intensiv-Geistigbehinderter. In: Baier, H. (Hrsg.): Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre. Rheinstetten: Schindele, S. 62-100.
- Fornefeld, B. (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen: Mainz Verlag.
- Fornefeld, B. (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Edition Schindele.
- Fornefeld, B. (2001): Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In: Fröhlich/Heinen/Lamers, S. 145-160.
- Fröhlich, A. (1978): Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter. Sonderheft der Zeitschrift für Heilpädagogik. Staufen i.Br.: Kemper.
- Fröhlich, A. (1991a): Basale Stimulation. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben.
- Fröhlich, A. (Hrsg.) (1991b): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. Berlin: Marhold.
- Fröhlich, A. (1992): Perspektive der Förderung von Menschen mit sehr schweren Behinderungen aus pädagogischer Sicht. In: Lebenshilfe für geistig Behinderte. Landesverband NRW. Hürth: Selbstverlag, S. 27-36.
- Fröhlich, A. (1994): Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderter Menschen. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Fröhlich, A. (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben.
- Fröhlich, A. (2000) : Die Bildung von Menschen mit einer schweren Behinderung im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik. Eine essayistische Begegnung mit der Kritik an der Basalen Stimulation. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben, S. 105-115.
- Fröhlich, A./Heinen, N./ Lamers, W. (Hrsg.) (2001): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik: Schwere Behinderung in Praxis und Theorie; ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben.
- Fröhlich, A. (2001): Die Entstehung eines Konzeptes: Basale Stimulation. In: Fröhlich/Heinen/Lamers, S. 145-160.
- Haupt, U./Fröhlich, A. (1982): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I. Mainz: v. Hase und Koehler.
- Hofer, U. (2000): Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 193-214.
- Keller, U. (2000): „Bildungsfähigkeit“ von Kindern mit geistiger Behinderung. Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 6, S. 45-68.
- Kirmsse, M. (1915): Séguins Ansichten über die Behandlung der Geistesschwachen nach der physiologischen Methode. In: Lindmeier/Lindmeier (2002), S. 310-325.
- Lamers W./Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein/Lamers/Heinen, S. 141-206.
- Lamers, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben, S. 177-206.
- Laubenstein, D./ Lamers, W./Heinen, N. (Hrsg.) (2006): Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmt leben.

- Lindmeier, B./Lindmeier, Ch. (Hrsg.) (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Möckel, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A./Adam, H./Adam, G. (Hrsg.) (1997): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 1: 19. Jahrhundert. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Mühl, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich (1991a), S. 126-138.
- Pfeffer, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Saegert, C.W. (1845): Über die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Berlin: Selbstverlag.
- Saegert, C.W. (1858): Die Heil und Pflgeanstalt für Blödsinnige zu Berlin. Berlin: Schroeder.
- Séguin, E. (1866/1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Hrsg. v. S. Krenberger [auf der Basis der engl. Ausgabe von 1907]. Wien. Auszug in: Möckel/Adam/Adam 1997, S. 84-103.
- Stinkes, U. (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe. Das ‚geistig behinderte‘ Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, L./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, S. 497-520.
- Theunissen, G. (2006): Basale Stimulation im Kontext ästhetischer Erziehung. In: Laubenstein/Lamers/Heinen, S. 241-252.
- Wagner, M. (2006): Der Mensch mit schwerer Behinderung – vom weitgehend passiven Objekt einer Stimulation zum aktiv gestaltenden Subjekt. In: Laubenstein/Lamers/Heinen, S. 253-266.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin. E-Mail: karl-ernst.ackermann@rz.hu-berlin.de

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick

Bilder von behinderten Menschen im öffentlichen Raum haben sich in der letzten Dekade gewandelt. Während heute Wohlfahrtsorganisationen verschiedenster Art mit Darstellungen von behinderten Menschen für ihre gemeinnützige Arbeit werben, war die Abbildung eines mehrfach behinderten Jungen in den Armen einer erwachsenen Frau auf großen Plakatwänden 1998 noch ein neues Phänomen. Nicht von ungefähr wählte die Firma Benetton dieses Bild für ihre Plakataktion aus, war es doch das Ziel ihrer damaligen Werbekampagnen über die visuelle Repräsentation von virulenten Tabus – AIDS, Sexualität und Kirche, „Festung Europa“ etc. – die Aufmerksamkeit eines breiten Publikums zur Umsatzsteigerung zu erlangen.

Die beschriebene Fotografie und die anderen Fotografien der Werbekampagne und des Katalogs der Kollektion sind in einer süddeutschen, ländlichen Wohneinrichtung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aufgenommen. Von der Marketingabteilung der Firma wurden sie zu einem Zeitpunkt lanciert, an dem sich im deutschsprachigen Raum ein Paradigmenwechsel in der öffentlichen Darstellung und wohl auch in der Wahrnehmung von Behinderung abzeichnete.¹ Waren zuvor in überschaubaren Segmenten der Gesellschaft fotografische Darstellungen behinderter Körper produziert und rezipiert worden – etwa im Kontext der Behindertenbewegung oder in der modernen Kunst² – hält der Trend zu einer Popularisierung der Bilder von Behinderung bis heute an.

So sind seit der Jahrtausendwende Plakatkampagnen mit Fotografien behinderter Menschen zu sehen, die von den beiden großen Institutionen der Behindertenhilfe in Deutschland und in der Schweiz entworfen, in Städten und Dörfern an Plakatwänden angebracht und von Anzeigen in Tages- und Wochenzeitungen und kostenlosen Postkarten flankiert werden. Mit diesen Kampagnen werden zunächst drei konkrete Ziele verfolgt: Erstens wird daran gearbeitet, das Image der auftraggebenden Organisationen aufzubessern, zweitens wird Lobbyarbeit für die von ihnen vertretene, überaus heterogene Gruppe behinderter Menschen gemacht und damit Aufklärung in der breiten Bevölkerung betrieben und drittens verbindet sich mit den Kampagnen schlicht eine Werbeabsicht, die auf das Einwerben von Spenden zielt. Erklärtes Ziel dieser beiden Imagekampagnen ist es darüber hinaus, althergebrachte Vorstellungen der Kategorie

1 Vgl. ausführlicher zu dieser Plakatkampagne und ihren Repräsentationsstrategien Tervooren 2000.

2 Vgl. z.B. Bruckert 2003; de Nil 1999; Deutsches Hygienemuseum/Aktion Mensch 2000. Unterstützt wurde dieser Trend auch durch die fotografische Darstellung von an AIDS erkrankten Menschen (exemplarisch Hakert/Neubert 1997; Neubert 1995).

Behinderung aufzubrechen und neue Bilder vom Menschen zu schaffen. Es wird durch diese Kampagnen der Versuch unternommen, ästhetische Volksbildung zu betreiben. Auch wenn Bilder für Menschen in einem hohen Maße unverfügbar sind und neue Bilder nicht wie ein leeres Blatt wahrgenommen werden, bietet sich, gerade seit das Zeitalter des Okularzentrismus ausgerufen wurde, der Weg über das Auge in besonderem Maße an, um Einfluss auf das Selbst- und Weltverhältnis und so auch auf die Vorstellungen von Menschen über Menschen zu nehmen. In diesem Fall wird auf dem Feld der Bilder an der Frage gearbeitet, welchen Stellenwert behinderte Menschen und ihre Körper im gesellschaftlichen Raum besitzen, wie vorhandene gesellschaftliche Ausschlüsse in Frage gestellt werden und Menschenbilder aussehen könnten, die nicht auf Exklusion, sondern auf Inklusion abzielen.

Im Folgenden wird exemplarisch ein Bild der Imagekampagne der größten Schweizer Organisation der Behindertenhilfe „pro infirmis“ aus dem Jahre 2004 analysiert und dabei sowohl zeitgenössisches als auch historisches Bildmaterial zum Vergleich herangezogen, um Veränderungen in den Darstellungskonventionen behinderter Menschen aufzuzeigen.³ Im Verlauf der Analyse werden die Bildstrategien herausgearbeitet, welche den Blick der Betrachtenden zu lenken und damit zu einer Umarbeitung von Menschenbildern beizutragen suchen. Diese Strategien werden als Bildungsprojekt vorgestellt, welches darauf abzielt, Menschenbilder zu formen.

1. Der Blick auf das träumende Kind

Als die Schweizer Organisation „pro infirmis“ im Jahre 2000 acht Monate nach der deutschen Kampagne der „aktion mensch“ ihre erste Image- und Sensibilisierungskampagne startete, waren es bei beiden Kampagnen Erwachsene, die als Models auftraten. Die Abbildung behinderter Erwachsener repräsentierte zu diesem Zeitpunkt am überzeugendsten den Abschied vom Fürsorgemodell, der mit diesen Bildern besiegelt werden sollte. Erst wieder in den beiden Schweizer Nachfolgekampagnen wurden Kinder gezeigt, 2002 zunächst vor allem Kleinkinder, die nur mit Unterhose oder Windel bekleidet auf den Armen ihrer Eltern zusammen mit diesen frontal in die Kamera blickten und damit die pädagogische Beziehung ausstellten.

2004 wird in der dritten Kampagne dieser Art Quentin, der aufgrund seiner Körperhaltung und des Hilfsmiteinsatzes, der Stellung der Augen und des Mundes „schwer-mehrfachbehindert“ genannt werden könnte, als Kind mit eigenem Recht dargestellt. Nicht seine Abhängigkeit von Erwachsenen, sondern ein ihm unterstelltes eigenes Be-

3 Vorgegangen bin ich dabei nach der Methode der ikonographisch-ikonologischen Bildanalyse in der Tradition des Kunstwissenschaftlers Erwin Panofsky (1978) und deren Weiterentwicklung für die sozialwissenschaftliche Bildanalyse durch Bohnsack (2003a, b). Um den Kontext einer spezifischen Bildtradition zu beschreiben, habe ich mich an der seriellen Fotoanalyse, wie sie Pilarczyk und Mietzner (2005) für die Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Felder und Generationenverhältnisse vorgeschlagen haben, orientiert, letztlich jedoch exemplarischer gearbeitet.

gehen wird ins Bild gesetzt. Mit Markenkleidung und speziellen Accessoires für das Skispringen ausgestattet, möchte Quentin, so suggeriert die Bildsprache, ein ganz normales Kind sein, das seine Talente ausbaut und von Eltern oder öffentlichen Bildungsinstitutionen in seinem Können gefördert wird. Nachdem sich die Debatten um Kindheit in Deutschland lange um den Vorwurf von „Kindheit als Schonraum“ herum gruppieren, hat sich aktuell ein Förderdiskurs etabliert, der Kindheit als privilegierte und effektivste Zeit des Lernens ausweist, die genutzt sein will (Baader 2004).⁴ Im Kontext dieser zeitgenössischen Kindheit wird Quentin als „Köner“ einer risikoreichen Sportart inszeniert, in dessen Ausbildung viel Geld investiert wird.⁵

Der Junge und die Skier neben ihm stehen aufrecht und diese beiden Linien werden durch den weiß abgesetzten Reißverschluss und das vertikal verlaufende Gestänge verstärkt. Die horizontal verlaufenden Haltegurte und Metallstangen vor und hinter den Füßen des Jungen, an denen sich um die eigene Achse drehende, schwarze Räder befinden, stehen rechtwinklig zu diesen, so dass sich im rechten Winkel kreuzende Linien das Bild bestimmen. Am rechten Rand des Bildes befindet sich der Körper des Jungen, der buchstäblich in diese Linien eingespannt ist. Das Kind steht auf den hüftbreit geöffneten Beinen frontal zur Kamera. Im oberen Bereich des Körpers ist seine Haltung gebeugt: Die Schultern hängen herab und den leicht schräg gelegten Kopf hebt der Junge im Verhältnis zur Wirbelsäule in einem etwa 45 Grad-Winkel



- 4 In den letzten drei Jahren haben alle 16 Bundesländer Bildungsprogramme für den Elementar- und z.T. Primarbereich entwickelt. Auch der Ganztagschuldebatte liegt die Argumentation zugrunde, dass die für formelle Bildung zur Verfügung stehende Lebenszeit effektiver genutzt werden solle, um die Potenziale der Kinder vor allem der Schichten mit wenig kulturellem und ökonomischem Kapital ausschöpfen zu können.
- 5 Auch die anderen Kinder dieser Bilderserie, die insgesamt aus drei Fotografien besteht, werden als Sporttreibende vorgestellt: Das etwa gleichaltrige Mädchen Laura Gnehm sitzt mit rosa „TüTü“ und Spitzenschuhen bekleidet auf einem Stuhl, die Hände gefaltet und schaut träumerisch nach oben. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, dass sie nicht gleich lostanzen wird, da sie am Oberkörper am Stuhl fixiert ist, also nicht alleine sitzen, geschweige denn tanzen kann. Mit diesem Bild wird die Kunsttradition der Putten, der kleinen Engelsgeschöpfe, aufgerufen und die Dargestellte sakralisiert. Die Tradition setzt sich in der Romantik über die sogenannte Reformpädagogik bis heute, wo die wenigen Kinder zum besonders wertvollen Gut werden, fort (Baader 2004 a, b). Als Basketballspieler wird der kleinwüchsige Kilian Perin vorgestellt.

nach oben. Auf Brust- und Schulterhöhe und an den beiden Knien ist er mit Gurten an einem Gehgestell mit Rollen verbunden.

Der Fotograf aller drei Schweizer Kampagnen, Hannes Schmid, der sich als Fotograf der Rolling Stones einen Namen machte und heute vor allem Werbefotografie für die großen Labels Adidas, Lufthansa, Tissot und Armani produziert, gibt seiner dritten Fotoserie für die „pro infirmis“ den Namen „Kinder träumen“. Schmid kommentiert: „Was sollen die Sprungski in den Armen von Quentin? Wie oft schon habe ich meine Augen geschlossen und etwas geträumt, was für mich unerreichbar war. Auch schwerbehinderte Menschen haben ein Recht auf Träume. Träume machen es den Kindern möglich, sich einen Augenblick frei zu bewegen.“⁶ Der Fotograf setzt also auf die von der Materialität des Körpers befreiende Kraft der Imagination, die er als *conditio humana* im eigentlichen Sinne, als allen Menschen eigen ausweist. Damit weigert er sich, das Wissen über die als „tatsächlich“ apostrophierten Möglichkeiten des Kindes und letztendlich Prognosen über dessen Zukunft ins Bild zu setzen. Das Arrangement der Fotografie fordert Betrachtende zunächst zu einem „naiven“ Blick auf, in dem kulturelles Wissen über mehrfachbehinderte Körper, falls vorhanden, hinter sich gelassen wird. Roland Barthes führt für dieses Phänomen in der Betrachtung von Fotografien die Unterscheidung zwischen *studium* – ein betrachtender, mit Wissen über Kultur gesättigter analytischer Blick – und *punctum* ein. Letzterer wird als der faszinierte Blick auf ein nebensächliches Detail definiert, das den Kontext und das Zusammenspiel des vorhandenen Wissens außer Acht lässt (Barthes 1989, S. 60).⁷

2. Der aufrechte Gang oder der Blick auf den Körper als Symbol

Der Blick der Betrachtenden wird durch den Bildaufbau auf die Ausstattung des Kindes und weniger auf dessen Haltung gelenkt. Am Körper dieses Kindes inszeniert der Fotograf die Vorstellung eines anderen Lebens, als es Quentin möglich zu sein scheint. Quentin wird für etwas ausstaffiert, zu dem er körperlich und geistig nie in der Lage ist oder sein wird. Diese Inszenierung wird ausgestellt und das Hilfsmittel, das Quentin einen temporären aufrechten Gang ermöglicht, deutlich ins Bild gesetzt und damit eine spezifische Form der Verschmelzung von Mensch und Maschine gezeigt. Erst die Kultureltätigkeit der Menschen, so zeigt es das Bild, ermöglicht Quentin den aufrechten Gang und dieser identifiziert ihn wiederum eindeutig als Teil der Spezies Mensch.

6 vgl. www.proinfirmis.ch/de/kampagnen.php-sub=text, 14.1.2006.

7 Barthes entwickelt diese Unterscheidung unter anderem am Beispiel eines Fotos, das die Bildunterschrift „Schwachsinnige in einer Anstalt New Jersey 1924“ trägt (Barthes 1989, S. 61). Wenn Barthes beschreibt, wie er auf den riesigen Schillerkragen oder den Verband am Finger des Mädchens schaut, fokussiert er das *punctum* und übergeht die fotografische Inszenierung des damals so genannten „Schwachsinn“, die durch die Gegenüberstellung von Gegensätzen erreicht wird: Ein Junge von geringem Wuchs mit mikrozephalen, äußerst kleinem Kopf, steht vor einer recht groß gewachsenen Jugendlichen mit einem großen, makrozephalen Kopf.

Paul Virilio hat einmal im technik- und medienkritischen Gestus behinderte Menschen mit all ihren Prothesen, den künstlichen Verlängerungen der Körper, den Geh-, Greif-, Seh-, Hör-, Sprech-, Atem- oder Sitzhilfen abfällig als Avantgarde eines technisch durchorganisierten Lebens der Zukunft ausgemacht (Virilio 1993), während der australische Künstler Stelarc sich in den 1990ern einen dritten Arm implementierte und in dieser Arbeit den physischen Körper als veraltet auswies.⁸ Bei Quentin kommt zum Gegensatz zwischen der Materialität des Körpers und ihren Verlängerungen ein drittes Thema hinzu, das die Darstellung besonders brisant macht: Quentin hat sich dieses Gestell nicht selbst ausgesucht, sondern es wird ihm angelegt.

Der Gegensatz zwischen perfekter Ausstattung durch Erwachsene und dem damit diesem Jungen unterstellten Begehren und dessen fehlender Kontrolle über seinen Körper, die technisch korrigiert wird, wird zum die Aufmerksamkeit fesselnden Element, das verschieden interpretiert werden kann. Begrüßen die einen die ungerührte Normalisierung auch von Menschen, denen nur eingeschränkte Möglichkeiten der Partizipation am gesellschaftlichen Leben zur Verfügung stehen, kritisieren die anderen den Förderoptimismus von Erwachsenen, der solch einem Kind normative Vorstellungen von Kinderleben aufzwingt. Auch technisch kann der Gegensatz zwischen Körper und Geist nicht gelöst werden und wird deshalb letztendlich auf die Ebene des Imaginären verschoben. Quentin – in seiner Inszenierung im Bild – wird das Entwerfen zukünftiger Handlungen und die Kraft, Bilder zu den eigenen zu machen, zugetraut.

Der Slogan „Wir lassen uns nicht behindern“ lässt in der Zusammenstellung von Foto und Schrift in der repräsentierten Gruppe, aber auch in Hinblick auf die Gruppe der Nicht-Behinderten keine Ausschlüsse zu. Um das zu erreichen muss jedoch ein hoher Preis bezahlt werden und eben diesen stellt die Fotografie zur Diskussion. Die Imagination ist zwar frei, die tatsächliche Abhängigkeit wird dabei jedoch zum verdrängten anderen. Für Quentin – eingespannt in ein Gestell und mit großen Aufgaben beladen – können diese Bestimmungen des Menschlichen, so zeigt der deutliche Gegensatz zwischen den geraden Linien und seinem Körper, auch eine ziemliche Last sein.

3. Sich auf gleicher Augenhöhe begegnen

Das Gesicht des jungen Quentin ist der Kamera zugewandt und während das rechte Auge mehr oder weniger in diese schaut, wandert das linke nach oben ab. Damit wird eine Darstellungskonvention aufgegriffen, die in den internationalen Behindertenbewegungen seit den 1970er Jahren auf politischem und ästhetischem Gebiet (wieder) populär gemacht wurde. Die Präsentation von Selbstbewusstsein, die bei diesem Jungen eine andere Ausformung erfährt, weil er selbst seinen Blick nicht unter Kontrolle hat, zeigt sich neben dem aufrechten Gang in dem Blick Quintins: Er schaut die Betrachtenden ebenso an wie sie ihn.

8 vgl. www.stelarc.va.com.au/obsolete/obsolete.html, 31.12.2005.

Noch Anfang der 1980er Jahre des vergangenen Jahrhunderts verstieß die Abbildung oder der Auftritt von behinderten Künstlern und Künstlerinnen außerhalb eines medizinisch-diagnostischen Kontextes oder dem Setting von Fürsorge gegen einen gesellschaftlichen Konsens. Als Peter Radtke, aufgrund seiner Glasknochenkrankheit klein und unregelmäßig gewachsen, 1985 zum ersten Mal auf der Bühne der Münchener Kammerspiele stand, erboste sich die Boulevardpresse, dass hier die Grenzen des guten Geschmacks überschritten seien (Radtke 2001). Sicherlich war es die Sichtbarkeit des behinderten Körpers und dessen Zurschaustellung vor einer beträchtlichen Anzahl Zuschauender und nicht Radtkes Art der Performance, die schockierten. In populären Filmen der 1980er und frühen 1990er Jahre, die exzessiv das Thema der Verletzbarkeit der Körper thematisierten (Mitchell/Snyder 1997), spielten eben immer noch die bekannten Hollywood-Schauspieler behinderte Protagonisten (und deren Körper) und heimsten dafür regelmäßig den Oscar ein: So verkörperte 1988 Dustin Hoffman den autistischen Raymond oder Tom Hanks 1994 den, so wird es zumindest dargestellt, geistig Kind gebliebenen Forrest Gump. Letzterer erklimmt ohne sein Zutun die Stufen der Leiter des amerikanischen Traums. Erst Ende des Jahrtausends erobern zunehmend behinderte Menschen selbst Leinwand und Bühne. 2003 spielt z.B. Moritz Höhne, ein Mann mit Down-Syndrom im renommierten „Berliner Ensemble“ eine der Hauptrollen in Thomas Bernhards „Ein Fest für Boris“. Zuvor stand Höhne viele Male mit dem Ensemble RambaZamba, das zum großen Teil aus behinderten Schauspielerinnen und Schauspielern besteht, auf der diesem Ensemble eigenen, immer gut besuchten Berliner Bühne (Tervooren 2003, S. 290ff.).

Ebenfalls zu Beginn der 1980er Jahre formten die politischen Verlautbarungen behinderter Menschen anlässlich des „Internationalen Jahres der Behinderten“ eine Bewegung, die sich selbst den Namen „Krüppelbewegung“ gab. Eine der spektakulärsten Proteste war der „Krückenschlag“ Franz Christophs. Als Christoph den damaligen Bundespräsidenten Carl Carstens bei der Eröffnung mit seiner Krücke schlug, stellte er nicht nur das Bild des „dankbaren Krüppels“ in Frage, sondern zog gleichzeitig das der „edlen Helfenden“ in Mitleidenschaft. Mitglieder der Behindertenbewegung fordern seit diesem Zeitpunkt lautstark den Abbau der vielfältigen gesellschaftlichen und konkreten Barrieren und pochen auf Selbstbestimmung.⁹ 1994 tritt die gesamtdeutsche Verfassung in Kraft und in den Grundrechtskatalog wird der Satz aufgenommen: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Der Paradigmenwechsel in der internationalen Behindertenpolitik vom Fürsorgemodell zum Menschenrechtsmodell wird in der Gesetzgebung (Degener 2003, S. 458) greifbar gemacht und statt eines biologisch-medizinischen ein soziales Modell von Behinderung in Anschlag gebracht: behindert ist man nicht, behindert wird man.

Die drei Schweizer Kampagnen machen Anleihen bei diesem selbstbewussten und kämpferischen Gestus, der deutlich macht: Wir lassen nicht zu, dass ihr uns behindert. Alle Models dieser Kampagne schauen direkt in die Kamera. Die Kleinschreibung von

9 Vgl. zu den wissenschaftlichen Entwicklungen, welche die deutschsprachige Behindertenbewegung initiierte, Waldschmidt 2005, S. 10f.

Logo, Motto und Namen auf diesen Plakaten verankert den Abbau von Hierarchien auch im Gewebe des Textes. Doch waren es gerade die Non-Profit-Organisationen der Behindertenhilfe, die in den 1980er Jahren zur Zielscheibe der Kritik der Krüppelbewegung wurden und so in den 1990er Jahren zunehmend unter Zugzwang gerieten, wenn sie den Wechsel vom Fürsorge- zum Menschenrechtsmodell nicht verpassen wollten. Seit langem wurden sie kritisiert, weil sie erstens öffentliche Gelder, die behinderten Menschen zugute kommen sollen, an der Mitbestimmung der Betroffenen vorbei verwalteten und zweitens bewusst mit Bildern von „bemitleidenswerten Behinderten“ arbeiteten, um eben diese Spendengelder einzuwerben.

Diese Entwicklung soll am Beispiel der deutschen, bis zur Jahrtausendwende „Aktion Sorgenkind“ genannten Organisation skizziert werden. Gegründet 1964 als Zusammenschluss des Zweiten Deutschen Fernsehens und der sechs großen deutschen Wohlfahrtsverbände, war die „Aktion Sorgenkind“ von Anfang an als Medienprojekt konzipiert: eine Lotterie, die durch wechselnde Fernsehshows wie „Der Große Preis“, moderiert von Wim Thoelke, bekannt gemacht und von einer Aufklärungssendung flankiert wurde, welche auf die häufig katastrophalen Zustände in den Einrichtungen der Behindertenhilfe hinwies. Nachdem behinderte Menschen lange Zeit nicht oder nur im Kontext von Vernichtung gezeigt worden waren, wurde so Anfang der 1960er Jahre in Deutschland, angestoßen durch den Conterganskandal und das exzessive Präsentieren der Körper dieser Neugeborenen, ein Betroffenheitsblick etabliert, der Mitleid mit Gebefreudigkeit zusammenschloss (Zirden/Heinrich 2000). Ab 1980 wechselte die Organisation ihre Strategie und startete eine Vorsorge-Initiative, bis 1994 das defizitorientierte Bild von Behinderung buchstäblich nicht länger verkauft werden konnte. Die Einnahmen gingen zurück und die Fernsehsendungen verloren ihre Zuschauer. 2000



geht diese Organisation in die kulturelle Offensive, ändert am 1. März ihren Namen in „aktion mensch“, verleiht sich Darstellungsstrategien der Behindertenbewegung ein und begleitet die Namensänderung mit einer Plakatkampagne, die im Vergleich zur „pro infirmis“ eine gegenteilige Bildstrategie verfolgt. Die verschiedenen Models dieser Kampagne werden in ihrem Lebensumfeld gezeigt, wie ein Mann mit Down-Syndrom als Fan von Hertha BSC zusammen mit einem nicht-behinderten Freund im Stadion oder, wie im Bild auf der vorigen Seite, bei der Arbeit.

Wenn eine junge Frau in einem modernen Großraumbüro die Maus ihres Computers mit den Füßen bedient und in die Arbeit vertieft auf den Bildschirm schaut, während ihr junger Kollege sich über seinen Zeichentisch beugt, wird Behinderung als Bestandteil eines unspektakulären Lebens gezeigt und die Betrachtenden zu Beobachtenden gemacht, die anderen schlicht bei der Arbeit zuschauen. Die „aktion mensch“ arbeitet mit der Normalisierung, wenn auch um den Preis, dass das Thema der Abhängigkeit und der schwereren Behinderungen aus den Bildern ausgespart bleibt, während „pro infirmis“ auf die Darstellung des Besonderen und damit auf Irritation setzt.

4. Andere erblicken

Hannes Schmid hat seit 2000 drei Bilderserien für die Imagekampagne der „pro infirmis“ aufgenommen und wählt für alle drei Kampagnen die gleichen markanten Kompositionsprinzipien: Neben dem direkten Blickkontakt mit den Betrachtenden setzt er die Präsentation eines Körpers vor weißem Hintergrund ins Bild, begleitet von einer Ausleuchtung, welche die Körperumrisse betont. Durch den Lichteinfall, der harte Schlagschatten an den Konturen des Körpers produziert, wirkt der Körper rund und dreidimensional. Dieser Eindruck wird auf der Fotografie von Quentin Broye durch den wattierten Anzug, den der Junge trägt, noch verstärkt. Der weiße Bildhintergrund steht im Gegensatz dazu: Zwar zeichnen sich die Schatten des Gehgestells auf dem Boden ab und geben dem Raum zumindest dessen Tiefe, doch wie die Raumausdehnung darüber hinaus beschaffen ist, lässt sich durch den gleichmäßigen weißen Farbton nicht bestimmen.

Schmid zeigt behinderte Körper als etwas Besonderes und greift dafür auf eine lange Tradition der Darstellung besonderer Körper zurück, die mit der Betonung der Körperkonturen vor wenig differenziertem Hintergrund arbeitet. Sehr deutlich lässt sich diese Dimension der Darstellung an einem Bild der ersten Schweizer Kampagne von 2000 im Vergleich mit einer Fotografie eines behinderten Körpers vom Anfang des 20. Jahrhunderts herausarbeiten.

Im Bild von Christina Heer auf der nächsten Seite¹⁰ wird das Thema der Differenz am Körper inszeniert und das Soziale nicht als Lebenskontext gefasst, sondern in die Interaktion mit den Betrachtenden gelegt. Diese werden einerseits zum Schauen aufge-

10 Die abgebildete Christina Heer wird „Studentin“ genannt. Der wahre Grund, warum sie zum Model dieser Kampagne wurde, ist jedoch ein anderer: Sie ist eine erfolgreiche Schwimmerin, welche die Schweiz 2000 bei den Paralympics in Sydney vertrat.



fordert und andererseits durch den Blick der Angesehenen in die Kamera und damit in die Augen der Betrachtenden mit der eigenen Schaulust konfrontiert. Dieses Bild und auch die anderen Bilder der ersten Serie der „pro infirmis“, bei der die Betrachtenden meist leicht bekleideten Männern mit nacktem Oberkörper und entkleideten Arm- oder Beinstümpfen in die Augen schauen oder auch nicht, vermengen verschiedene Repräsentationsmodi des fotografierten Körpers, changieren zwischen Portrait, Akt- und Modefotografie und produzieren damit einen merkwürdigen Bruch: Für Portraits tragen die Models zu wenig Kleidung, für eine Aktfotografie zuviel und für das Genre der Modefotografie fehlt die Designermode. Die Fotos geben den Blick frei auf das entblößte Körperteil, das in der Fotografie

von Heer jedoch mit dem Auseinanderklaffen der Kleidung, der „Inszenierung eines Auf- und Abblendens“ (Barthes 1990, S. 17) der bis unter den Brustansatz geöffneten hellblauen Lederjacke konkurrieren muss.

Die Politik des Ausstellens besonderer Körper hat eine lange Geschichte. Menschen mit in irgendeiner Art und Weise außergewöhnlichen Körpern wurden gerne lebend gezeigt, gehörten z.B. als sogenannte „natürliche Narren“¹¹ zu den Höfen des ausgehenden Mittelalters oder der Frühen Neuzeit und lebten noch Anfang des 18. Jahrhunderts am Hof Peters des I. in Petersburg, um andere zu unterhalten und zu belustigen. Doch wurde ihre persönliche Präsenz mehr und mehr durch Objekte und Arbeiten für Wunderkammern oder Kuriositätenkabinette an den europäischen Höfen ersetzt, die neben der Unterhaltung stets auch wissenschaftlichen Zwecken dienten. Als *lusus naturae* oder *monstra* klassifiziert, die auf ein zukünftiges schicksalhaftes Ereignis hinwiesen, wurden sogenannte „wundersame Geburten“ häufig konserviert und einer Öffentlichkeit präsentiert.

In der Neuzeit und insbesondere in der Epoche der Aufklärung hielt man sich zugute, die Monstrositäten entzaubert zu haben. Nun wurde zwischen fiktiven Monstern und existierenden Monstrositäten unterschieden und der Ursprung letzterer nicht mehr im Göttlichen oder gar Dämonischen gesucht, sondern als Produkte der Natur ausgewiesen, deren Ursprung erklärt werden sollte (Hagener 2003, S. 45). Die Naturwissen-

11 Vgl. zur Kritik des Begriffs des „natürlichen Narren“ Bernuth 2003 und dessen Bedeutung in der Literatur des ausgehenden Mittelalters.

schaften, die Medizin und im 19. Jahrhundert auch die Anthropologie beschäftigten sich deshalb ausgiebig mit den ausgestellten Objekten, häufig konservierten Föten, und legten eigene Sammlungen lebender oder fotografierten Objekte an.

So war etwa im Hauptgebäude der jetzigen Berliner Humboldt-Universität seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts das Anatomische Museum untergebracht, das im damaligen *Conversationshandbuch von Berlin und Potsdam* wie folgt beschrieben wird: „Dasselbe befindet sich im mittleren Stockwerk des linken Seitenflügels vom Universitätsgebäude ... Das ganze Museum enthielt Ende des Jahres 1833 gegen 10.000 Präparate. Ganz vorzüglich ziehen der Reichtum an Nervenpräparaten, eine lange Reihe monstrosen Geburten und gegen 500 Tierskelette ihre Aufmerksamkeit auf sich“ (zit. n. Hagen 2003, S. 58). Zugänglich war das Museum nicht allein für die gelehrte Öffentlichkeit, sondern für alle Männer und Hebammen. 1899 eröffnet Rudolf Virchow in der Nachfolge ein nicht mehr „Anatomisches“, sondern „Pathologisches Museum“, dessen Ausstellungsstücke bis heute im Medizinhistorischen Museum in den Räumen der Berliner Charité, eines der traditionsreichsten Krankenhäuser der Stadt, zu bewundern sind.

Einer der erfolgreichsten Unternehmer im Berliner Ausstellungsgewerbe war Louis Castan, der sein Wachsfigurenkabinett auch mit vielen lebenden, aus anderen Erdteilen importierten „Ausstellungsstücken“ ausstattete. Als er 1885 eine Gruppe von Zulu nach Berlin holte, hielt die Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, dessen Vorsitzender Virchow zu diesem Zeitpunkt war, in den Räumen das Kabinetts ihre Sitzung ab, untersuchte, vermaß und fotografierte die Menschen, um letztendlich ihre „Echtheit“ zu bestätigen. Das erhöhte die Einnahmen des Unternehmers, während die Wissenschaftler mehr über die Varianten und Entwicklungen der Natur zu erfahren trachteten (Hagen 2003; Rothfels 1996).

Im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde der Fotoapparat virtueller Zeuge dieser wissenschaftlichen Beobachtungen. So entwickelte sich das Genre ethnologischer Fotografie, in welchem Menschen anderer Kontinente nicht nur abgebildet, sondern durch welche sie auch vermessen und verglichen wurden.¹² Allein in einem mit

12 In den Darstellungen von fremden Menschen wird seit der Antike auf verwandte Stilmittel zurückgegriffen. Bereits der römische Geschichtsschreiber Plinius der Ältere berichtet in seiner *naturalis historia*, die wiederum auf Berichte des Griechen Ktesias von Knidos aus dem 4. Jahrhundert vor Christus zurückgehen, von wundersamen Menschen, die in fernen Ländern leben, von „Androgynoi“, die weibliche und männliche Geschlechtsorgane besitzen, von „Blemmyae“, in der Wüste Lybiens lebende Menschen, die ihr Gesicht auf dem Rücken tragen, von solchen, die in Äthiopien leben und statt zu sprechen mit den Händen gestikulieren. Weiterhin beschreibt er die „Garamantes“, deren außergewöhnliches Merkmal ist, dass sie die Einrichtung der Ehe nicht haben, von „Antropophagi“, die Menschen essen und sich mit deren Überresten schmücken und „Sciopods“, die nur einen Fuß haben und sich mit seiner Hilfe sehr schnell fortbewegen können. Verschiedene Phänomene, die sich keineswegs auf das Körperliche beschränken, sondern auch soziale Aspekte einbeziehen, werden zum Merkmal des Besonderen und in diesem Falle des Fremden. Diese Naturgeschichte wirkt im Mittelalter weiter, und besondere Körper wurden in Illustrationen von Handschriften dargestellt, auf Wandgemälden und Skulpturen in romanischen und gotischen Kirchen, in Miniaturen und auf Landkarten. Auf den Landkarten, welche die Welt als runde Scheibe zeigten, waren die ab-

starkem Licht ausgeleuchteten Raum vor einem einfachen Hintergrund, vor dem sich die Figur gut abhob, in der Totale oder der Halbtotale abgebildet, wurde eine Messlatte hinter die gezeigte Person gestellt oder der Hintergrund durch Seidenfäden in zwei Zoll große Quadrate unterteilt, um die angestrebte Vergleichbarkeit herzustellen. Das Ziel der Hauptakteure dieses fotografischen Projekts wie Thomas Henry Huxley in seiner Eigenschaft als Präsident der Ethnologischen Gesellschaft Großbritanniens, die Menschen nackt vor dem neutralen Hintergrund abzubilden, wurde jedoch nur in den wenigsten Fällen durchgesetzt (Edwards 2003, S. 338).

In eben dieser Zeit verschränkte sich der wissenschaftliche Diskurs eng mit Unterhaltungsspektakeln, die von großen, häufig international operierenden Unternehmern organisiert wurden und der Unterhaltung des gesamten Volkes und keineswegs, wie dann später, nur jener der unteren und mittleren Klassen dienten. Bis in das beginnende 20. Jahrhundert hinein gastierten so genannte Freak- oder Side-Shows in den Metropolen Europas und Amerikas. Vor allem Menschen mit besonderen Körpern, mit besonderen Fähigkeiten oder mit einer außergewöhnlichen Selbstinszenierung traten hier vor einem Publikum für Geld auf.¹³ Als Souvenir konnten kleine Postkarten mit Fotografien der „lebenden Wunder“, die solche vor dem Hintergrund eines anthropologischen Interesses entstandenen Darstellungskonventionen aufgriffen, erstanden und an Familie, Freunde oder Bekannte gesendet werden.



Auf einer solchen Postkarte von 1906 zeigten sich die Zwillinge Josefa und Rosa Blazek im viktorianischen Zeitalter gut frisiert in Bluse, Strumpfhose und hochhackigen Schuhen und stellten für ihre Zeit ebenso viel Erotik wie Christina Heer und auch die Beson-

sonderlichen Menschen am äußersten Ende dieser Welt eingetragen, geographisch im Osten und später in der neuen Welt zu finden (Block Friedman 1981; vgl. die Abb. einer solchen Landkarte S. 44).

13 Zum Phänomen der Freakshows Bogdan 1988; Garland Thomson 1996.

derheit ihres gemeinsamen Körpers aus. Die Betrachtenden können sich ausführlich dem Studium der auf etwa der Höhe des Kreuzbeins zusammengewachsenen Rumpfe der Beiden und der Frage widmen, welche dieser Frauen schwanger ist, denn die Bildunterschrift der Karte verweist bereits auf das Baby, das auf einer Postkarte aus dem folgenden Jahr als „Franzl“ auf dem Arm von Rosa Blazek zu sehen ist. Der Hintergrund des Bildes mit Teppich und hölzerner Borte an der Wand ist zwar nicht völlig weiß und neutral, erlaubt aber keine Schlussfolgerungen über die Lebensweise der beiden und steht im Gegensatz zur Dreidimensionalität des Körpers der Frauen.

Ebenso wie die zeitgenössische Christina Heer schauen die Geschwister Blazek den Betrachtenden geradewegs in die Augen. Wenn es damit zunächst so aussieht, als fesselten sie den Blick der Betrachtenden, wird es aufgrund dieses selbstbewussten Blicks möglich, dass der Blick der Betrachtenden schweifen und die anderen entblößten Körperteile mustern, vergleichen und prüfen kann. Auch der spärlich ausgestattete Hintergrund lenkt nicht von den Personen ab. Die Zuschauenden erhalten eine Legitimation, das Bild mit seinen pornographischen Elementen ausführlich anzublicken. Rosemarie Garland Thomson spricht in solchen Fällen vom erlaubten „staring“, dem außergewöhnlich langen Schauen auf die Besonderheiten des Körpers, das in Interaktionen tabuisiert sei, mit Hilfe des Mediums Fotografie jedoch umgangen werden könne (Garland Thomson 2002).¹⁴ Die alten und neuen Fotografien laden zu einer intensiven Beobachtung besonderer Körper ein und fordern dazu auf, andere zu bestaunen.

5. Der Blick zurück: Dem Eigenen ins Auge sehen

Die Fotografie inszeniert also vier Formen des Blicks auf den behinderten Menschen, welche zu einer fünften hinführen. Erstens fordert die Inszenierung des Jungen zu einem vollends gegenwärtigen Blick auf den behinderten Menschen auf, der dessen Zukunft als offen projiziert und damit das kulturelle Wissen über den behinderten Körper hinter sich zu lassen vermag. Zum zweiten wird Quentin als Symbol der Kulturtätigkeit des Menschen und er selbst als Hybrid zwischen Mensch und Maschine inszeniert. Auch die Fähigkeit zur Imagination wird ihm zugetraut. Dass Menschen in der Lage sind, alle Formen des Seins zu integrieren, kann auf diese Weise als das Eigentliche am Menschsein vorgestellt werden, allerdings um den Preis der Verdrängung der tatsächlichen übergroßen Abhängigkeit des Fotografierten. Zum dritten wird der Blick des Models in die Kamera und somit auf die Betrachtenden, auf den wiederum geblickt wird, als Mittel der Emanzipation im emphatischen Sinne eingesetzt. Die in der gesamten Kampagne abgebildeten Personen werden nicht nur angeschaut, sondern sie schauen selbstbewusst, soweit ihnen das möglich ist, zurück. Aber erst diese Haltung ermöglicht es den Betrachtenden viertens, sich dem ganzen ausgestellten Körper schaulustig zuzuwenden, ohne damit ein Tabu zu verletzen.

¹⁴ In den Schweizer Tageszeitungen (Berner Zeitung, Basler Zeitung etc.) wurden im Anschluss an die Veröffentlichung intensive Debatten über die Legitimität solcher Formen der Darstellung geführt.

Die Präsentation dieses Jungen hat darüber hinaus einen noch grundlegenden Effekt und fordert zu einer weiteren Art des Blicks auf. Das Arrangement des Bildes lenkt den Blick der Betrachtenden nicht nur auf das andere, sondern letztendlich auch auf das eigene. Die Bildstrategie kehrt den Blick um und verortet Bildung nicht in der Sicht auf etwas, sondern in der Interaktion zwischen Bild und Betrachtenden und verweist somit auf das Menschenbild der Schauenden. Personen, die nicht persönlich, familiär oder beruflich mit dem Thema Behinderung vertraut sind, sehen Quentin vielleicht als einen Skispringer unter vielen. Das Bild spiegelt – und das ist seine fünfte und letztlich wichtigste Lenkung des Blicks – das Wissen derjenigen zurück, die es betrachten: Fachleute sehen trotz der Ausstattung des Kindes typische Merkmale der Behinderung, während sich viele Nicht-Experten, Kinder wie Erwachsene, vom Kontext leiten lassen und nichts Außergewöhnliches zu erblicken vermeinen. Behinderung lässt sich nur klassifizieren, wenn die Konzepte dazu bereit stehen. Eine solche Anthropologie des Blicks, wie sie in dieser Fotografie verdichtet vorliegt, generiert Bildungsstrategien, die nach Entstehungsbedingungen von Phänomenen in Interaktionen und sozialen Praxen fragen und Selbstreflexivität herausfordern. Damit wird auch die Frage aufgeworfen, wie viel Wissen über Behinderung einer pädagogischen Praxis in diesem Feld gut tut und ob das „studium“ nicht eher den Blick auf den Menschen verstellen könnte.

Literatur

- Baader, M.S. (2004a): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 3, S. 416-443.
- Baader, M.S. (2004b): Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Barthes, R. (1973/1990): Die Lust am Text. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Barthes, R. (1980/1989): Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernuth, R. v. (2003): Aus den Wunderkammern in die Irrenanstalten – natürliche Hofnarren in Mittelalter und früher Neuzeit. In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Kassel: bifos, S. 49-62.
- Block Friedman, J. (1981): The Monstrous Races in Medieval Art and Thought. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bogdan, R. (1988): Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bohnsack, R. (2003a): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 87-108.
- Bohnsack, R. (2003b): „Heidi“. Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 109-120.
- Bruckert, R. (2003): ganz unvollkommen. München: Reinhardt.
- Degener, T. (2003): Behinderung als rechtliche Konstruktion. In: Lutz, P. u.a. (Hrsg.): Der [im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau, S. 449-466.

- Deutsches Hygiene Museum/Aktion Mensch (Hrsg.) (2000): Bilder, die noch fehlten. Zeitgenössische Fotografie. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Edwards, E. (2003): Andere ordnen. Fotografie, Anthropologien und Taxonomien. In: Wolf, H. (Hrsg.): Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 335-355.
- Garland Thomson, R. (1996): *Freakery. Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*. New York/London: New York University Press.
- Garland Thomson, R. (2002): Politics of Staring: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. In: Snyder, S.L./Brueggemann B.J./Garland Thomson, R. (Eds.): *Disability Studies: Enabling the Humanities*. New York: The Modern Language Association of America, pp. 56-75.
- Hagener, M. (2003): Monstrositäten in gelehrten Räumen. In: Lutz, P. u.a. (Hrsg.): *Der [im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung*. Köln: Böhlau, S. 42-61.
- Hakert, U.-M./Neubert, A. (1997): Jürgen Baldiga. Fotografien. Köln: Edition Objektiv.
- Knapp, W. (2001): Hergezeigt werden • sich zeigen. Zur Präsenz Behinderter in der Fotografie. In: Müller, A./Schubert, J. (Hrsg.): *Weltsichten. Beiträge zur Kunst behinderter Menschen*. Hamburg: Tiamat Verlag, S. 31-44.
- Mitchell, D.T./Snyder, Sh.S. (Eds.) (1997): *The Body and Physical Difference. Discourses of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Neubert, A. (1995): Wärme, die nur Feuer uns geben kann. Köln: Edition Objektiv.
- Nil, I. de (1999): *Zarte Sachen*. Berlin: Krug und Schadenberg.
- Panofsky, E. (1955/1978): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders.: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: Dumont, S. 36-67.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radtke, P. (2001): „Seht her, ich bin's“. Theaterarbeit und Behinderung. In: Stiftung Deutsches Hygiene-Museum Dresden und Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V.: *Der [im-]perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 137-144.
- Rothfels, N. (1996): Aztecs, Aborigines, and Ape-People: Science and Freaks in Germany, 1850-1900. In: Garland Thomson, R. (Ed.): *Freakery. Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*. New York: New York University Press, pp. 158-172.
- Tervooren, A. (2000): Der ‚verletzliche Körper‘ als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: Lemmermöhle, D. u.a. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 245-255.
- Tervooren, A. (2003): Phantasmen der (Un-)Verletzlichkeit. Körper und Behinderung. In: Lutz, P. u.a. (Hrsg.): *Der [im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung*. Köln: Böhlau, S. 280-293.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, Nr. 113, H. 1, S. 9-31.
- Virilio, P. (1993): *The Third Interval: A critical Transition*. In: Andermatt Conley, V. (Ed.): *Re-Thinking Technologies*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 3-12.
- Zirten, H./Heinrich, G. (2000): Anmerkungen zu einer Ethik des Sehens. In: Deutsches Hygiene Museum/Aktion Mensch, S. 16-21.

Anschrift der Autorin:

Dr. Anja Tervooren, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Senckenberganlage 13-17, 60054 Frankfurt a.M. E-Mail: a.tervooren@em.uni-frankfurt.de

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS

Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften

Die Frage, wie innerhalb der Pädagogik mit dem Phänomen der Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) umgegangen wird, wurde bislang nicht systematisch untersucht. Es handelt sich zwar um Störungen, die in pädagogischen Handlungszusammenhängen auftreten, doch da sowohl die Fachdiskussion als auch die öffentliche Berichterstattung stark von einer psychiatrischen bzw. medizinischen Sichtweise auf ADHS geprägt sind, gerät der vergleichsweise spärliche pädagogische Diskurs in den Hintergrund.

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet die Diskussion über ADHS in praxisorientierten pädagogischen Zeitschriften. Anhand dieser Artikel, die von Praktikern und Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachrichtungen verfasst sind, werden aktuelle Positionen in der pädagogischen ADHS-Debatte herausgearbeitet. Analysiert werden die Beiträge im Hinblick darauf, welche Ursachen für die Entstehung von ADHS angenommen und welche Maßnahmen vor diesem Hintergrund empfohlen werden. Von besonderem Interesse ist dabei der Umgang mit biologischen Erklärungsmodellen für die Entstehung von ADHS, denn die biologische Verursachung wird vielfach als Hauptargument für eine Medikamentengabe angeführt. Gleichzeitig ist jedoch innerhalb der ADHS-Diskussion kaum etwas so umstritten, wie die Behandlung aufmerksamkeitsgestörter und hyperaktiver Kinder mit so genannten Stimulanzien (Riedesser 2006, S. 111ff.).¹

Für Disziplin und Profession der Pädagogen stellt die Debatte über die Medikation ein besonderes Problem dar, weil sie sich mit einem Deutungsmuster konfrontiert sieht, das kindliches Verhalten nach einem medizinischen Modell klassifiziert und behandelt und der Pädagogik häufig nur einen relativ geringen, reaktiven Einfluss darauf zubilligt.

1. Zur Ausgangslage: Definitionen, Diagnosen, Therapien - disziplinäre Zuständigkeiten

Nach Experteneinschätzungen sind ca. 2% bis 6% aller Kinder zwischen sechs und achtzehn Jahren von Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) be-

1 Bei der Behandlung von ADHS wird bislang hauptsächlich auf die Substanz Methylphenidat (MPH, als Ritalin® und Medikinet® im Handel) zurückgegriffen (Rothenberger/Resch 2002, S. 159).

troffen. Die Diagnose erfolgt anhand von Kriterien, die im ICD 10 (Internationale Klassifikation der Krankheiten) oder im DSM-IV (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen) festgelegt sind.

Laut ICD 10 handelt es sich bei ADHS um eine „Gruppe von Störungen“, die „durch einen frühen Beginn, meist in den ersten fünf Lebensjahren, einen Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die kognitiven Einsatz verlangen, und eine Tendenz, von einer Tätigkeit zu einer anderen zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen“ charakterisiert ist (ICD 10, F90). Hinzu komme eine „mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität“ sowie verschiedene andere Auffälligkeiten z.B. Unachtsamkeit, Unvorsichtigkeit, soziale Unangepasstheit, Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung u.v.a. (ebd.). Im DSM-IV werden kombinierte ADHS von solchen unterschieden, bei denen Hyperaktivität und Impulsivität oder aber Unaufmerksamkeit im Vordergrund stehen (DSM IV, 314.9, 314.01, 314). Diese Unterscheidung drückt sich im Sprachgebrauch durch die Verwendung der Bezeichnung ADHS oder ADS aus; letztere steht dabei für Aufmerksamkeitsstörungen in Verbindung mit mangelnder Impulskontrolle, die jedoch nicht von Hyperaktivität begleitet sind.

Die ICD und das DSM stellen Instrumente zur Abklärung von psychischen Störungen bzw. verschiedenen Krankheiten dar. Die definitorische und diagnostische Kompetenz im Hinblick auf ADHS wird demnach im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie/-medizin verortet, denn primär dort finden sich Berufsgruppen, die über die notwendigen Voraussetzungen für die Durchführung entsprechender Tests und klinischer Beobachtungen verfügen. Ein Blick in einschlägige Datenbanken zeigt darüber hinaus, dass von Seiten der Kinder- und Jugendpsychiatrie/-medizin auch der größte Teil der Forschung zum Thema ADHS produziert wird.²

Richtet man den Blick auf die o.g. diagnostischen Kriterien für ADHS, so wird aber auch deutlich, dass viele der genannten Verhaltensprobleme besonders stark im Kontext pädagogischer Institutionen hervortreten. Viele der genannten Defizite fallen insbesondere dann auf wenn a) Kinder in Interaktion mit anderen Kindern (oder auch Erwachsenen) treten und b) Kinder mit (ungewohnten) Leistungsanforderungen konfrontiert werden. Beides ist der Fall, wenn Kinder in pädagogische Institutionen aufgenommen werden, und es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass es häufig ErzieherInnen oder LehrerInnen sind, die als erste auf die Störungen aufmerksam werden. In vielen Fällen sind sie es, die Eltern dazu raten, eine Beratungsstelle aufzusuchen oder den ADHS-Verdacht kinderärztlich oder -psychiatrisch abklären zu lassen. ADHS zählen zu „den häufigsten Vorstellungsanlässen in Erziehungsberatungsstellen, kinderpsychotherapeutischen und kinderpsychiatrischen Praxen, sozialpädiatrischen Zentren und kinderpsychiatrischen Kliniken.“ (Döpfner/Lehmkuhl 2002, S. 67)

Genaue Angaben darüber, wie viele ADHS-Kinder und -Jugendliche derzeit eine Therapie durchführen, finden sich in der Literatur nicht. Aktuelle Schätzungen über die

2 Die internationale Datenbank „PubMed“ hat allein für den Zeitraum eines Jahres (November 2005 bis November 2006) beispielsweise 1014 Artikel zum Thema ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) erfasst.

Medikation gehen davon aus, dass weltweit etwa 80 Millionen Kinder mit Stimulanzien behandelt werden, in Deutschland sind es ca. 400.000 (Leuzinger-Bohleber 2006, S. 11). „Seit 1994 hat sich der Verbrauch dieser Substanz [Methyphenidat, d. Verf.] mehr als verzehnfacht; allein im Jahr 2000 hat er sich gegenüber dem Vorjahr verdoppelt.“ (Döpfner/Lehmkuhl 2002, S. 67) Dies wird von einigen Kinder- und Jugendpsychiatern als Fortschritt in der Therapie von ADHS gedeutet und obwohl man davon ausgeht, dass Fehlverordnungen wahrscheinlich sind, kommen Rothenberger und Resch zu dem Schluss, dass, gemessen an der gut belegten Wirksamkeit, „eher zu wenig ADHS-Kinder mit MPH [Methylphenidat, d. Verf.] behandelt werden“ (ebd.). Demnach wäre die Zahl der fälschlicherweise nicht mit MPH behandelten Kinder möglicherweise höher, als die derjenigen, bei denen das Medikament aufgrund falscher Indikation verordnet wurde.

Neben der medikamentösen Therapie steht eine Reihe von verhaltenstherapeutischen und anderen psychotherapeutischen Ansätzen (v.a. tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapie und Psychoanalyse) zur Verfügung, wobei letztere im wissenschaftlichen Diskurs eher eine untergeordnete Rolle spielen (Leuzinger-Bohleber 2006, S. 26). Verhaltenstherapeutische Ansätze dominieren die Praxis und auch die Forschung über nicht medikamentöse Interventionen (insbesondere in Form von Interventionsstudien).

Der *Krankheitsbegriff* ist für die gesamte Debatte *konstitutiv* und die disziplinären Zuständigkeiten sind ab dem Zeitpunkt eines ersten Verdachts relativ eindeutig verteilt: Für die Diagnose der ADHS sind vorwiegend Kinder- und Jugendpsychiater oder auch Kinderärzte zuständig, die Therapie übernehmen Psychotherapeuten unterschiedlicher Ausrichtung. Eine Kombination von medikamentöser und verhaltenstherapeutischer Behandlung wird in der Literatur unter dem Stichwort „Multimodale Therapie“ vielfach diskutiert und eingefordert (Lehmkuhl/Döpfner 2006). Obwohl von Seiten der Kinder- und Jugendpsychiatrie die pädagogische Dimension von ADHS anerkannt wird (Döpfner/Lehmkuhl 2002, S. 67), bleibt deren Rolle im Gesamtgeschehen häufig auf vergleichsweise passive Beobachter- und Überwachungsfunktionen beschränkt. Eine spezifisch pädagogische ADHS-Intervention existiert nicht; die Empfehlungen, die an Pädagogen weitergegeben werden, stellen eine Auswahl alltagstauglicher Methoden aus verhaltenstherapeutischen Ansätzen dar.

2. ADHS als Thema in pädagogischen Zeitschriften

Jede Pädagogik bzw. Praxis hat ihre anthropologischen Grundannahmen und es stellt sich die Frage, wie pädagogische Beiträge mit den Erklärungsansätzen und therapeutischen Empfehlungen von Seiten der Kinder- und Jugendpsychiatrie umgehen. Gerade in Bezug auf mögliche Interventionen ist zu erwarten, dass praktisch ausgerichtete Beiträge Position beziehen und sich entweder mit den Empfehlungen und dem Menschenbild der Psychiatrie arrangieren oder aber einen Gegenentwurf liefern.

Bei der folgenden Analyse wurden Artikel berücksichtigt, die in den Jahren 2000 bis 2006 in deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften erschienen sind. Die Recherchegrundlage bildet das Fach-Informationssystem-Bildung (FIS-Bildung). Als Suchbe-

griffe wurden „ADHS“ und alle in diesem Kontext verwandten Begriffe in Kurz- und Langform (wie Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS), Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD) und Hyperkinese) herangezogen. Die Konzentration auf pädagogische Zeitschriften erfolgt einerseits aufgrund der größeren Aktualität der Beiträge (Monographien haben im Vergleich einen längeren Vorlauf bis zur Publikation) und aufgrund ihrer vielfach explizit praktischen Ausrichtung.

Die Begrenzung auf einen aktuellen Zeitraum liegt nahe, wenn man die Entwicklung der Diskussion über ADHS verfolgt. Zwar kam dem Thema bereits in den 1990er-Jahren große Aufmerksamkeit zu (Amft 2002), doch die Forschungsaktivität von Seiten der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie der kognitiven Neurowissenschaften hat auf diesem Feld innerhalb der vergangenen Jahre stetig zugenommen. Gleichzeitig zeigt sich eine Zunahme von Forschungsbeiträgen, die den Fokus auf die biologischen Grundlagen von ADHS richten (vgl. z.B. den Überblick bei Banaschewski u.a. 2004; Heft 3/2005 der Zeitschrift *Behavioral and Brain Sciences*).

Möglicherweise beeinflusst die stärkere Präsenz biowissenschaftlich geprägter Erklärungsansätze den pädagogischen Diskurs, indem sie verstärkten Anlass zur (kritischen) Auseinandersetzung bietet. Ob dies der Fall ist, hängt freilich davon ab, welche Ausschnitte der ADHS-Debatte innerhalb pädagogischer Zeitschriften zur Kenntnis genommen werden bzw. in welchem disziplinären Kontext sich die Autoren selbst bewegen.

Insgesamt wurden für den Zeitraum 2000 bis 2006 53 Zeitschriftenartikel zum Thema ADHS ausgewertet. Sie stammen aus den Bereichen Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Sonder- bzw. Heilpädagogik, allgemeinpädagogische Beiträge liegen für diesen Zeitraum nicht vor.³ Insgesamt ergibt sich folgendes Bild:

- In Zeitschriften mit schulpädagogischem Schwerpunkt wurden 32 Beiträge veröffentlicht; 14 der 32 Beiträge finden sich in der Zeitschrift „Erziehungskunst“, der „Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners“.
- In sonder- bzw. heilpädagogischen Zeitschriften erschienen 15 Beiträge.
- In Zeitschriften mit sozialpädagogischer Schwerpunktsetzung wurden 6 Beiträge publiziert, thematisch richten sie den Fokus auf ADHS im Kontext der Vorschul-erziehung bzw. Kindergartenpädagogik.

Nach einer ersten Durchsicht sämtlicher Artikel zeigte sich, dass die Diskurse untereinander vergleichbar und homogen behandelt werden. Bestimmte Themen und Empfehlungen sowie bestimmte stilistische Mittel sind in allen Zeitschriften in etwa gleich verteilt und auch verschiedene Positionen finden sich in allen Zeitschriften. Mit anderen

3 Bei der Analyse nicht berücksichtigt wurden Zeitschriften aus den Bereichen Sport- und Musikpädagogik, sowie Beiträge aus der Zeitschrift „Die Akzente“ (sie wird vom „Bundesverband Arbeitskreis hyperaktives Kind e.V.“ herausgegeben und befasst sich ausschließlich mit ADHS; ihr Verbreitungsgrad dürfte aufgrund der vergleichsweise schlechten Verfügbarkeit in pädagogischen Fachkreisen eher niedrig sein).

Worten: Quer durch alle Sparten wird über die biologischen Grundlagen von ADHS diskutiert, werden Diagnosekriterien erläutert, werden gelegentlich Fallbeschreibungen eingebunden, kommen Experten aus anderen Disziplinen zu Wort und finden sich Medikationskritiker und -befürworter.

Die unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen ADHS verlaufen demnach nicht entlang der einzelnen pädagogischen Fachrichtungen, sondern lassen sich an bestimmten Deutungsmustern über die Ursachen der Störung oder aber des Phänomens ADHS als solchem festmachen.

3. Die Ursachen von ADHS: Typische Deutungsmuster

Die Frage nach den Ursachen der ADHS wird beinahe in sämtlichen Beiträgen aufgeworfen. Insbesondere die Behandlung mit Stimulanzien, die in der aktuellen Diskussion über Behandlungsmethoden einen hohen Stellenwert einnimmt, wirft die Frage nach dem Ursprung der Störung auf.

Hinter der Diskussion über die Ursachen der ADHS steht die grundsätzliche Frage nach dem Anlage-Umwelt-Verhältnis. Hierzu lassen sich in den pädagogischen Beiträgen drei Positionen unterscheiden:

- Ein Teil der Autoren orientiert sich an den medizinisch geprägten Modellen der Kinder- und Jugendpsychiatrie und deutet ADHS als eine Störung, deren Ursachen primär in der genetischen Ausstattung (Anlage) zu suchen sind. Diese Position wird im Folgenden als „affirmativ“ bezeichnet.
- Des Weiteren gibt es Autoren, die zwar nicht von einer ausschließlich umweltbezogenen Genese der ADHS ausgehen, die der Perspektive einer primär biologischen Verursachung jedoch kritisch gegenüberstehen. Diese Position soll deshalb als „kritisch“ gekennzeichnet werden.
- Neben diesen beiden Positionen, die vor allem durch ihre unterschiedlichen Haltungen bezüglich der Genese der ADHS – und weniger durch ihre Ansichten über die Behandlung – gekennzeichnet sind, findet sich im pädagogischen Diskurs eine dritte Position, die eine Sonderstellung einnimmt. Diese Position könnte man am ehesten als „zurückweisend“ charakterisieren, da sie ADHS als ein Produkt sozialer Zuschreibungen beschreibt und ihnen den Status als Krankheit bzw. psychische Störung abspricht. Dementsprechend fragt sie auch nicht nach der Ursachen der ADHS, sondern nach den Ursachen für die Entstehung und Verwendung des „Etiketts ADHS“, die selbstredend nicht im Kind, sondern in der Gesellschaft zu suchen sind.

Im Folgenden wird zunächst der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster im Rahmen der affirmativen sowie der kritischen Position dargestellt. Anschließend werden die Argumente derjenigen Autoren skizziert, die den Krankheitsbegriff zurückweisen und ADHS als soziale Konstruktion verstehen.

3.1 Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster – Die affirmative Position

Die biologischen Ursachen von ADHS werden häufig mit Verweis auf genetische Grundlagen diskutiert. Döpfner, der als Psychologischer Psychotherapeut zahlreiche Forschungsbeiträge zum Thema ADHS vorgelegt hat, schreibt in der Zeitschrift „Pädagogik“: „Hauptursache sind genetische Belastungen, die Veränderungen des Neurotransmitterstoffwechsels (vor allem Dopamin-Stoffwechsel) im Gehirn auslösen. Dieses Erkenntnis kann mittlerweile als weitgehend gesichert gelten“ (Döpfner 2001, S. 25). Und im Interview mit der Zeitschrift „Bildung Schweiz“ sagt der Arzt Dominique Kamber: „Man weiss heute, dass eine genetische Disposition entscheidend ist. Derzeit wird von einem genetischen Anteil von 70-90% ausgegangen.“ (Bildung Schweiz 2005, S. 14)

Ungeklärt bleibt dabei allerdings, was mit Bezeichnungen wie „genetischer Anteil“ oder „genetische Belastung“ genau gemeint ist. In der verhaltensgenetischen Fachliteratur bringt die Bezeichnung „genetische Belastung“ bzw. „Prädisposition“ zum Ausdruck, dass eine Person (aufgrund ihrer genetischen Ausstattung) eine höhere Anfälligkeit („Vulnerabilität“) für a) die Entwicklung einer Krankheit oder b) die Ausprägung eines bestimmten (Verhaltens-)Merkmals hat (Wegner 2003, S. 17ff.). Eine Disposition für etwas zu haben bedeutet jedoch nicht, dass eine Erkrankung oder ein Merkmal in jedem Fall ausgeprägt wird. Eine genetische Disposition ist daher nicht mit Chromosomenanomalien und (Ein)-Gen-Erkrankungen zu verwechseln, bei denen die Entwicklung bestimmter Merkmale mit Sicherheit vorausgesagt werden kann (Plomin/Walker 2003, S. 11).⁴

Wenn allerdings, wie bei Döpfner, die Veränderungen des Hirnstoffwechsels in einem Zuge mit den genetischen Belastungen genannt werden, so wird ein Ursache-Wirkungs-Gefüge beschrieben, in dem genetische Voraussetzungen die Hirnentwicklung steuern. Umweltbedingungen spielen als mögliche *Ursache* in diesem Modell keine Rolle; sie kommen erst später, als modulierende Faktoren, zum Tragen (vgl. auch Warnke 2002). Folgt man dieser Auffassung, so gewinnt pädagogisches Handeln im Kontext der ADHS erst dann an Einfluss, wenn es um die Kompensation sich abzeichnender Verhaltensauffälligkeiten geht.

4 Das menschliche Genom besteht aus 60.000 bis 100.000 Genen, die sich auf 22 Autosomenpaare und zwei Gonosomen (die sog. Geschlechtschromosomen) verteilen. Bei der Vererbung können Mutationen auftreten, die sich in Chromosomenanomalien und Genmutationen unterteilen lassen. Die Anomalien können sich auf die Anzahl („numerische Chromosomenaberrationen“, z.B. bei der Trisomie 21) oder auf die Struktur der Chromosomen beziehen („strukturelle Chromosomenmutationen“, z.B. beim sog. „Katzenschrei-Syndrom“ [Monosomie 5p]). Bei den Genmutationen ist hingegen *ein Gen* verändert, zu den bekanntesten „Ein-Gen-Erkrankungen“ gehören die Phenylketonurie (PKU) und das Fragile-X-Syndrom. Es gibt etwa 5.000 Ein-Gen-Erkrankungen, ihr Vorkommen ist allerdings relativ selten (1:5.000 bis 1:50.000). An den meisten kognitiven Schwächen und Verhaltensstörungen sind viele verschiedene Gene beteiligt. Verhaltensgenetiker betonen, dass Gene, die in Zusammenhang mit bestimmten Störungen identifiziert werden, lediglich einen probabilistischen Einfluss ausüben; anders als bei den o.g. Mutationen ist deren Ausprägung auf der Ebene des Phänotyps daher nicht sicher voraussagbar (Plomin 2001, S. 260f.).

Das affirmative Deutungsmuster ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass es dem Modell einer primär genetischen Ursache der Störung folgt. Die Umwelt gewinnt erst dann an Bedeutung, wenn es um die Stärke der Ausprägung der Störung geht. Auf diese Weise unterstützt diese Position einerseits die Deutungsansprüche der Psychiatrie bzw. Medizin, sichert der Pädagogik jedoch Einflussmöglichkeiten, indem sie dem starken Gen-Argument ein schwächeres, aber dennoch bedeutsames Umwelt-Argument zur Seite stellt:

- „Integrativen Erklärungsmodellen zufolge handelt es sich bei ADHS um eine Störung des Neurotransmitterhaushaltes, die in einer eingeschränkten Selbstregulationsfähigkeit und Problemen bei der Informationsverarbeitung zum Ausdruck kommt. Diese Modelle betonen, dass die Störung zwar genetisch bedingt ist, die Ausprägung der Symptomatik und etwaige Folgeprobleme jedoch stark durch das Umfeld beeinflusst werden kann.“ (Knollmann/Berglez/Wild 2004, S. 55)
- „So ist zum Beispiel nachgewiesen, dass ADHS zu 80 bis 90% anlagebedingt ist. ... Eine Verschreibung des Medikaments ohne eine Veränderung im Familienleben und in der Schule wird aber keinen Erfolg haben.“ (Kerekjarto 2001, S. 220f.)
- „Ursachen und Auslöser: Zusammenspiel neurobiologischer, psychischer und sozialer Faktoren. Neurobiologische Faktoren spielen eine wichtige Rolle, psychosoziale Faktoren können den Verlauf der Störung jedoch wesentlich beeinflussen.“ (Spitzcok von Brisinski 2005, S. 47)
- Schmidt-Nemeth (2002, S. 115) schreibt, die Ursachen „sind nach wie vor nicht abschließend geklärt“, folgt aber trotzdem der Auffassung, dass „die primären Ursachen des Syndroms ... in einer veränderten Funktionsweise des Gehirns, v.a. in Störungen des Neurotransmitterstoffwechsels, zu suchen sind. Diese Auffassung wird durch die Behandlungserfolge mit Stimulanzien (z.B. Ritalin) gestützt.“

Im Unterschied zu den anderen Autoren führt Schmidt-Nemeth die Wirkung von Ritalin als Stützung der biologischen Sichtweise an. Damit spricht sie ein zentrales Thema der ADHS-Debatte insgesamt an, denn auch in der kinder- und jugendpsychiatrischen Literatur ist die Diskussion über die biologischen Grundlagen der ADHS eng mit der Frage nach Medikation verknüpft (Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther 2006).

Warnke, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, schreibt in der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“, dass die „biologische Begründung“ der Störung hinreichend nachgewiesen sei und „weit reichende praktische Bedeutung“ habe, weil sie „die wirksame medikamentöse Behandlung der Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung“ ermögliche (Warnke 2002, S. 1017). Zur Behandlung von ADHS empfiehlt Warnke, eine Kombination von pädagogischen und verhaltenstherapeutischen Ansätzen und „insbesondere von medikamentöser Behandlung mit Stimulanzien“ (ebd., S. 1018). In seiner Argumentation spielt, genau wie in den vorangestellten Zitaten, die Annahme eines gestörten Neurotransmitterhaushalts eine zentrale Rolle.

Das Neurotransmitter- bzw. Dopamin-Modell ist eines der am häufigsten angeführten Modelle, wenn es um die biologischen Grundlagen von ADHS geht. Es wird in pädagogischen Fachzeitschriften vielfach aufgegriffen, jedoch in aller Regel, auch von Me-

diziniern, nur knapp beschrieben (ebd.; Werning 2002; Wittoch 2005; Demisch/Zillesen 2003; Jachmann 2003; Kraker von Schwarzenfeld 2005). Das ist insofern problematisch, als es eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit den neurobiologisch geprägten Argumentationsmustern unmöglich macht. Diese klingen zwar vergleichsweise kompliziert, doch man muss die neurobiologischen Modelle gar nicht bis ins Detail verstehen, um die Kerngedanken zu begreifen. Das eigentlich Interessante am Dopamin-Modell sind nämlich nicht die neurophysiologischen Vorgänge selbst, sondern die daraus abgeleiteten Kausalannahmen und Schlussfolgerungen, die in der pädagogischen Diskussion unhinterfragt rezipiert werden. Am wichtigsten ist hierbei sicherlich, dass die Wirksamkeit von Methylphenidat als Beleg für die Richtigkeit der Dopaminhypothese angeführt wird (siehe Exkurs).

Exkurs: Das Dopamin-Modell

Dopamin gehört zu den sogenannten Botenstoffen (Neurotransmittern) und ist an diversen neurophysiologischen Prozessen beteiligt. Man geht davon aus, dass Dopamin insbesondere bei der Modulation von motorischer Aktivität, von Neugierverhalten, beim Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit sowie auf der Ebene der Belohnungs- und Motivationszentren (im limbischen System) eine wichtige Rolle spielt (Banaschewski u.a. 2004, S. 142). Es scheint also bei allen Verhaltensweisen, die bei ADHS beeinträchtigt sind, eine wichtige Funktion zu erfüllen. In Studien mit Erwachsenen und Kindern hat sich gezeigt, dass Menschen mit ADHS „im Vergleich zu Gesunden um 70% erhöhte Bindungskapazitäten der präsynaptischen Dopamintransporter“ aufwiesen, die „vermutlich auf eine genetisch bedingte Expression zurückzuführen“ seien (ebd.). „Neurochemisch ist davon auszugehen, dass bei einer Erhöhung der Dopamintransporter, die Dopamin aus dem synaptischen Spalt zurücktransportieren, durch eine beschleunigte Dopaminrückaufnahme aus dem synaptischen Spalt in die präsynaptischen Nervenendigungen weniger Dopamin für die nachgeschalteten Neurone zur Verfügung steht.“ (ebd. S. 142f.) Demnach stünde Menschen mit ADHS in bestimmten, mit Aufmerksamkeitsregulation, Impulskontrolle und motorischer Kontrolle befassten Hirnregionen „zu wenig“ Dopamin zur Verfügung. An genau dieser Stelle setzt der Wirkstoff Methylphenidat an, „indem er durch Blockade der Transporter die Wiederaufnahme hemmt und so das Dopamin länger wirken kann.“ (ebd., S. 143)

Die Wirkung von Methylphenidat bei Menschen mit ADHS ist gut nachgewiesen und wird – im Umkehrschluss – von einigen Autoren als Beleg für die Richtigkeit der Dopamin-These angeführt. Die zugrunde liegende Argumentation lautet: Da Methylphenidat die Kernsymptome der ADHS (motorische Unruhe, geringe Aufmerksamkeit, geringe Impulskontrolle) positiv beeinflusst und sich Methylphenidat auf die Wiederaufnahme von Dopamin auswirkt, liegt die Ursache von ADHS in einer verringerten Dopaminkonzentration bzw. in der erhöhten Bindungskapazität der Dopamintransporter. Und da diese wiederum „genetisch bedingt“ ist, kann man daran primär mithilfe von Stoffen, die unmittelbar in den Transmitterhaushalt eingreifen, etwas ändern.

3.2 *Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster – Die kritische Position*

Die kritische Position begegnet solchen biologisch ausgerichteten Deutungsmustern mit Skepsis. Der Psychotherapeut Hans von Lüpke skizziert in der Zeitschrift „Pädagogik“ zunächst die Diskussion über die neurobiologischen Grundlagen der ADHS und erläutert anschließend den medizinischen Zugang: „Aus der medizinischen Tradition stammt die Annahme, dass beim Zusammentreffen einer psychischen Auffälligkeit und einer organischen Abweichung dem Organbefund in der Regel eine ursächliche Bedeutung zugeschrieben wird.“ (ebd., S. 44) Das sei aber im Fall von ADHS bislang nicht möglich, denn „die Bewertung der bisher beobachtbaren Befunde [erlaubt] weder kausale noch diagnostische Rückschlüsse“ (ebd.). Aus den aktuellen biochemischen Befunden könne man u.a. deshalb keine Rückschlüsse auf eine rein genetische Bedingtheit derselben ziehen, weil sich Hirnentwicklung von Anfang an in Interaktion mit der Umwelt vollziehe. Die Andersartigkeit des Transmittergeschehens bei Menschen mit ADHS könne daher auch entwicklungsbedingt sein und „als Ausdruck einer veränderten Gesamtregulation“ gedeutet werden (ebd.). Von Lüpke erläutert die Mechanismen der „Genexpression“ und unterstreicht auch hierbei immer wieder die Bedeutung der Umwelt: „Selbst bei abweichenden (,pathologischen‘) genetischen Informationen entscheiden Umwelteinflüsse, ob und in welchem Ausmaß diese wirksam werden.“ (ebd.) Aus diesem Grund betrachtet er auch die familiäre Häufung von ADHS nicht als Beleg für eine primär genetische Bedingtheit (ebd., S. 45).

Von Lüpke wendet sich demnach *nicht* gegen die Auffassung, dass es für die auf der Verhaltensebene beobachtbaren Phänomene der ADHS biologische Grundlagen – im Sinne neuronaler Korrelate – gibt, aber er lehnt deren Interpretation als „genetisch bedingt“ ab. Damit markiert von Lüpke eine Position, die für das kritische Deutungsmuster typisch ist: Die Interpretation von ADHS als einer primär genetisch bedingten Störung wird zurückgewiesen, und der Umwelt werden, anders als in der affirmativen Perspektive, nicht nur kompensatorische, sondern auslösende Funktionen zugeschrieben (Werning 2002; Liebrand 2002a; Krowatschek 2002; Willenbring 2002).

Das kritische Deutungsmuster nimmt insbesondere die diagnostischen Kriterien und die medikamentöse Behandlung in den Blick. Die diagnostischen Kriterien der ADHS berücksichtigten die „Entwicklung und den sozialkulturellen Kontext des Kindes“ nicht in ausreichendem Maße und aus diesem Grund werde bislang auch zu wenig beachtet, dass „sich neurobiologische und psychosoziale Aspekte gegenseitig bedingen“ (Willenbring 2002, S. 31f.). Zudem sei die Abgrenzung gegenüber anderen Störungen unklar: die Symptome der ADHS wiesen nicht nur starke Überschneidungen mit anderen psychischen Störungsbildern auf, sondern es sei darüber hinaus häufig schwierig, das hyperaktive, unaufmerksame Verhalten von alterstypischen, temporären Problemen abzugrenzen (Liebrand 2002b, S. 228).

Die Verschreibung von Stimulanzien wird dementsprechend kritisch gesehen. Ritalin verbessere zwar die Kernsymptome, doch allzu häufig werde dabei übersehen, dass es nicht zu einer Heilung führe (Liebrand 2002a, S. 2; Werning 2002, S. 5; Krowatschek 2002, S. 17; Willenbring 2002, S. 33). Die Krankheit ADHS entlaste Eltern und Kinder,

indem sie das Problem biologisiere, und die leichtfertige Behandlung mit Stimulanzien verstelle zugleich den Blick auf die wirklichen Ursachen. Von Lüpke (2002, S. 45) spricht sogar von einer „Tabuisierung von psychodynamischen Zusammenhängen“ und fordert von Therapeuten und Pädagogen Hilfestellungen, um „Familien aus dem Dilemma der Schuldgefühle herauszuhelfen, anstatt sie durch ständige ‚Absolution‘ immer mehr in Abhängigkeit und Unmündigkeit zu fixieren“.

Die Auslöser von ADHS werden in konflikthaften Beziehungen und problematischen Lebenssituationen gesucht. Willenbring (2002, S. 34) merkt an, dass hinter „jedem negativen Verhalten ... ein Lösungsversuch des Kindes [steht, d. Verf.], mit einer problematischen Situation umzugehen“. Dementsprechend suchen die Kritiker des medizinischen Modells die Ursachen für ADHS im schulischen und persönlichen Umfeld der Kinder. Psychosoziale Belastungsfaktoren hätten sich in den letzten Jahrzehnten verstärkt und es seien mehr familiäre „Risikokonstellationen“ bei gleichzeitig „abnehmender Erziehungskompetenz“ zu beobachten (Demisch/Zillesen 2003, S. 142). In der Schule müssten Kinder stillsitzen und über lange Zeiträume aufmerksam zuhören, und einige Kinder seien darauf nicht gut vorbereitet oder es falle ihnen einfach schwerer als anderen. Werning vertritt deshalb die Ansicht, dass sich die Schule, etwa durch mehr Projekte und offenen Unterricht, besser auf die Kompetenzen dieser Kinder einstellen müsse (Werning 2002, S. 8ff.).

3.3 ADHS als soziale Konstruktion – die zurückweisende Position

Die schärfsten Kritiker der ADHS-Debatte vertreten die Ansicht, dass es zwar Kinder und Jugendliche geben mag, die motorisch aktiver, impulsiver und weniger aufmerksam als andere Kinder sind, doch die Etikettierung solcher im Prinzip bei jedem Kind vorkommenden Verhaltensweisen als Krankheit mit dem Namen ADHS lehnen sie ab. Sämtliche Autoren, die die Diagnose ADHS zurückweisen, tun dies unter anderem, indem sie die zugrunde liegenden Vorstellungen von Normalität hinterfragen. Die starke Präsenz biologischer Erklärungsmuster in öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskursen wird von den Autoren als ein Beleg dafür gedeutet, dass ein soziales Problem in ein biologisches umgedeutet wird, um dieses kurzfristig und kostengünstig zu lösen.

Der Sonderpädagoge Wolfgang Jantzen zeigt die Zunahme der Verordnung von Ritalin auf und bringt diese am Beispiel der USA in Zusammenhang mit sozialpolitischen Entwicklungen. Dort zeige sich, dass Ritalin den „billigsten Weg“ darstelle, um Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern in den Griff zu bekommen (Jantzen 2001, S. 224). Jantzen deutet die Biologisierung von Verhalten im Sinne Foucaults als Ausdruck einer Biopolitik, bei der ökonomische Interessen im Vordergrund stünden und „gesellschaftliche Ungleichheit in Biologie umgewandelt“ werde (ebd.). Biologische Erklärungen für Verhaltensauffälligkeiten würden immer dann an Einfluss gewinnen, „wenn das soziale Interesse daran besteht“, und dieses wiederum werde durch den Verweis auf Kostenfaktoren und den drohenden Ausfall von (menschlichen) Ressourcen genährt (ebd.). Die neurobiologischen Befunde haben für Jantzen keine Überzeugungskraft, er hebt hervor,

dass „unterschiedliche Ursachen ... zum gleichen Effekt führen“ können (S. 225) und die neurophysiologischen Befunde „keineswegs als Defekt begriffen werden“ müssten. Letztlich stecke hinter der ADHS-Debatte eine Auffassung von normalem Verhalten, die jedwede Abweichung als Ausdruck einer Krankheit interpretiere und auf diese Weise dem Kompetenzbereich der Medizin bzw. Psychiatrie zuführe und gleichzeitig der Pädagogik entziehe.

Auch Pagel weist die Diagnose ADHS im Sinne einer Krankheit zurück: „Es spricht vieles dafür, dass ADHS nichts weiter als ein ‚Phantasieprodukt‘ der biologischen Psychiatrie ist.“ (Pagel 2005, S. 40) Die Psychiatrie stelle die Diagnose ADHS auf eine Stufe mit anderen Krankheiten und verschweige absichtlich die vielfältigen Probleme eines solchen Vorgehens, um die Behandlung mit Psychopharmaka zu legitimieren. Der genauere Blick auf die diagnostischen Kriterien zeige, dass es sich eher um „eine Liste nicht gewünschter Eigenschaften bei Kindern“, als um eine solide Beurteilungsgrundlage handle (Pagel 2003, S. 39). Zudem würden die diagnostischen Kriterien nichts über die Ursache aussagen und könnten folglich auch nicht als Argument für eine Medikation herangezogen werden (ebd.).

Auch andere Autoren lehnen den Einsatz von Medikamenten rigoros ab, weil sie das Gesamtkonstrukt ADHS als einen typischen Fall von Etikettierung unerwünschter Verhaltensweisen betrachten. In der ADHS-Diskussion würden „neurologische Defizite“ in den Vordergrund gestellt, „die durch medikamentöse Therapien kompensiert werden sollen“ (Baulig 2000a, S. 5). Das sei eine einseitige neurologische Perspektive, die u.a. ignoriere, dass hyperaktive Kinder „kein Krankheitsgefühl“ hätten und man ihnen somit Medikamente gegen ihren Willen aufzwänge.

Becker betrachtet ADHS als ein Etikett, das für Eltern und Pädagogen primär eine Entlastungsfunktion erfüllt und unter dem Deckmantel der Krankheit die wirklichen Probleme verbirgt. Hyperaktivität erweise sich „als Konglomerat der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen unserer Zeit“; allein aufgrund der „isolierten Beobachtung von Symptomen jenseits von Raum und Zeit“ werde sie als psychische Störung wahrgenommen (Becker 2004, S. 396). Sie vertritt die Ansicht, dass das Verhalten von „ADHS-Kindern“ in der jeweiligen Lebenswelt Sinn mache und man daher die Aufmerksamkeit viel stärker auf die Lebensbedingungen als auf die Symptome richten müsse. Kinder und Jugendliche seien überfordert von der Vielzahl an Möglichkeiten und Erwartungen, die ihnen offen stünden bzw. denen sie nachkommen sollten. Becker deutet die Diagnose ADHS als „einen Abwehrvorgang“ der sowohl bei Eltern als bei auch deren betroffenen Kindern statfinde, um sich das eigene Versagen nicht eingestehen zu müssen (ebd., S. 399).

Ähnlich wie Becker vertritt auch Reinhard die Position, dass ADHS ein Produkt äußerer Zwänge und Zuschreibungen ist. Sie berichtet aus ihrer familientherapeutischen Praxis und kommt, ähnlich wie die anderen Autoren, zu dem Ergebnis, dass es primär die Umwelt sei, die ein Problem mit Kindern habe, die bestimmten Anforderungen und Regeln nicht Folge leisten. Sie beschreibt Kinder und Jugendliche „mit ADHS“ durchweg als kreative, intelligente Kinder, die die Welt der Normalen langweilig fänden und sich dagegen zur Wehr setzten. Könnte es sein, so fragt sie, dass diese Kinder „die Dua-

lismen bzw. interaktionellen und intrapsychischen Zwickmühlen in unserer abendländlichen Kultur besonders sensibel wahrnehmen und uns förmlich mit geballter Kraft zurückspiegeln?“ (Reinhard 2002, S. 38) Was andere Menschen als hyperaktiv und aufmerksamkeitsgestört etikettierten, können man auch als „basisdemokratisches Rebel-lentum“ interpretieren; die so genannten Symptome erschienen ihr „immer weniger als ein Defizit sondern geradezu wie das Resultat eines Entscheidungsprozesses“ (ebd., S. 40). Ihrer Auffassung nach könnten Erwachsene von diesen Kindern viel lernen (z.B. ihre eigenen Bedürfnisse klarer wahrzunehmen), stelle man sie jedoch mit Ritalin ruhig, so nehme man ihnen diese Möglichkeit.

4. Gibt es eine pädagogische Perspektive im ADHS-Diskurs?

In pädagogischen Zeitschriften findet sich eine Vielzahl an Vorschlägen zum Umgang mit hyperaktiven und aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Immer wieder wird dabei auf die Bedeutung eines geordneten Zeitablaufs, wiederkehrender Strukturen und Rituale, unmittelbare Belohnungen und Konsequenzen für unerwünschtes Verhalten hingewiesen. Die Autoren orientieren sich hierbei an Elementen verhaltenstherapeutischer Programme, die sie für den Einsatz im Schulunterricht handhabbar machen (Liebrand 2002 c; Krowatschek 2002; Winter 2005). Des Weiteren wird Bewegung als ein Faktor hervorgehoben, der insbesondere die Hyperaktivität der Schüler positiv beeinflussen könne (Jachmann 2005; Balster 2002; Bertolaso 2004; Schubert 2005).

Bei der Diskussion über die Behandlung von ADHS unterscheiden sich die affirmativ-rezeptive und die kritisch-rezeptive Position nur in einem Punkt: Während die Medikation für letztere nur in Ausnahmefällen in Betracht gezogen wird (von Lüpke 2002, S. 45), folgen erstere einem „multimodalen Ansatz“, bei dem Medikation ein wesentliches Element der Behandlung darstellt.

Ganz anders gestaltet sich diese Diskussion bei der zurückweisenden Position: Der Logik der Argumentation folgend, ist es aus Sicht der Autoren eher die Gesellschaft, die eine Behandlung benötigt, als das „ADHS-Kind“. Reinhard vertritt beispielsweise die Auffassung, dass genau diese Kinder die geeigneten Therapeuten (für Erwachsene) wären, weil sie die besseren Beobachter und Beurteiler seien. Die anderen Autoren beschränken sich zumeist darauf, dass sie mehr Sensibilität, aber auch mehr Toleranz von Seiten der Umwelt einfordern. Sie gehen davon aus, dass das Phänomen ADHS dann verschwindet, wenn man die Perspektive wechselt. Dementsprechend lehnen sie den Einsatz von Medikamenten ab und betrachten die aktuelle Praxis als einen Verstoß gegen die Rechte von Kindern (Pagel 2003, 2005).

Die Diskussion über ADHS in pädagogischen Zeitschriften ist über weite Strecken durch eine – mehr oder weniger ausführliche – Auseinandersetzung mit biologischen Erklärungsmodellen und eine pragmatisch ausgerichtete Rezeption verhaltenstherapeutischer Maßnahmen geprägt. Sie folgt damit dem „Mainstream“ der ADHS-Debatte, bei dem diese Aspekte ebenfalls im Vordergrund stehen (vgl. den ersten Abschnitt). Auch in Bezug auf die Medikation finden sich in der pädagogischen Diskussion ähnlich kontro-

verse Positionen wie etwa in der Fachdiskussion innerhalb der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Riedesser 2006, S. 111ff.).

Ob biologische Erklärungsmuster in der pädagogischen Literatur in den vergangenen Jahren zugenommen haben, ließe sich nur mit Blick auf frühere Publikationen beurteilen; mit Sicherheit lässt sich jedoch sagen, dass kaum ein Autor ohne Verweis auf neurobiologische (Erklärungs-)Modelle auskommt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich kein Autor für eine ausschließlich umweltbedingte Genese der ADHS ausspricht – auch biologie-kritische Autoren negieren den möglichen Einfluss genetischer Prädispositionen (auf die Hirnentwicklung) nicht. Im Gegensatz zur affirmativen Rezeption stehen sie den „Prozentangaben“ zur Erbllichkeit der ADHS jedoch skeptisch gegenüber, obgleich sich niemand die Mühe macht, derartige Aussagen und die dahinter stehenden mathematischen Modelle auf deren Richtigkeit zu befragen. An dieser Stelle zeigt sich, wie schwierig es ist, eine eigenständige Position innerhalb eines Diskurses zu vertreten, dessen Grundlagen man kaum nachvollzogen hat.

Die biologisch-medizinischen Kausalmodelle vermitteln häufig den Eindruck einer empirischen Abklärtheit, der über offene Fragen und methodischen Probleme hinwegtäuscht (vgl. zum Problem der molekulargenetischen Untersuchung von ADHS Waldman/Rhee 2002; zum Stand der neurowissenschaftlichen Diskussion vgl. Banaschewski u.a. 2004; Hüther 2006). Ein Teil der Pädagogen scheint den biologischen Modellen zwar zu misstrauen, doch eine radikale Zurückweisung findet sich nur bei solchen, die ADHS als soziale Konstruktion begreifen und bei denen Anlage-Umwelt-Debatten folglich erst gar nicht in den Blick geraten.

Eine genuin pädagogische Perspektive lässt sich im gesamten Diskurs nicht ausmachen: Die *Zurückweisung* von ADHS erfolgt mit theoretischen Anleihen aus der Soziologie und Sozialpsychologie, die allerdings kaum expliziert werden.⁵ Die *affirmative Position* stützt sich auf den Grundlagendiskurs der Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. -Medizin, der als homogener wahrgenommen wird und dessen innere Kontroversen ausgeblendet werden. Die *kritische Position* steht diesem Grundlagendiskurs zwar skeptisch gegenüber, doch auch sie nutzt ihn als Vorlage zur Diskussion und orientiert sich an den gängigen Begrifflichkeiten.

Im Hinblick auf die Behandlung stützen sich die beiden letzteren Positionen auf die „multimodalen Behandlungsansätze“ der Kinder- und Jugendpsychiatrie, und geben damit die ebenfalls von ihnen eingeforderte „genuin pädagogische“ Perspektive, die nach Aussagen der Autoren der individuellen Situation eines betroffenen Kindes stärker Rechnung tragen will, preis. Dammasch merkt hierzu an:

„Es ist kein Zufall, dass bei ‚ADS-Kindern‘ vor allem unter Kinderpsychiatern die pharmakologische und die verhaltenstherapeutische Behandlung zumeist in einem so genannten multimodalen Ansatz als Methode der Wahl gelten. Denn beide Methoden

5 Lediglich Jantzen (2001) verweist auf Michel Foucault; Bezüge zu Erving Goffmans Labeling- bzw. Etikettierungsansatz lassen sich in den anderen Beiträgen zwar erahnen, sie werden jedoch nicht expliziert.

sind prinzipiell antiindividuell ausgelegt und entsubjektivieren den Patienten durch standardisierte Zuschreibungen und Wirkmechanismen.“ (Damasch 2006, S. 190)

Möglicherweise lässt sich innerhalb der ADHS-Diskussion deshalb keine genuin pädagogische Position erkennen, weil Pädagogen an den integrativen und interdisziplinären Charakter „multimodaler Ansätze“ und „biopsychosozialer Modelle“ glauben. In solchen Modellen haben sie allerdings – wenn überhaupt – eine schwache Position. Im Modell von Lehmkuhl und Döpfner (Lehmkuhl/Döpfner 2006, S. 121) steht beispielsweise die „genetische Disposition“ bei den Ursachen buchstäblich ganz oben, „ungünstige Bedingungen in Familie/Schule“ kommen erst auf einer unteren Ebene zum Tragen, und zwar dort, wo eine „Zunahme an negativen Interaktionen mit Bezugspersonen“ stattfindet, die dann wiederum modulierend auf neuropsychologische Prozesse einwirkt. Letztlich kommen solche Modelle, auch auf der terminologischen Ebene, nicht über Medizin und Psychologie hinaus.

Einen Vorwurf kann man den Verfassern daraus freilich nicht machen, denn die Pädagogik hat bislang kaum empirische Ergebnisse zur ADHS-Debatte beigesteuert. Und die pädagogische Anthropologie, die für sich eine interdisziplinäre Ausrichtung und die Aufgabe der Integration humanwissenschaftlicher Erkenntnisse in Anspruch nimmt (Wulf 2002), scheint die ADHS-Debatte nicht einmal zur Kenntnis zu nehmen. Das ist umso erstaunlicher, als man es hier mit einer Diskussion zu tun hat, bei der der Gedanke der Perfektionierung (und sei es mit Hilfe von Medikamenten) grundlegend ist und sich die Frage nach dem Wandel von Menschenbildern geradezu aufdrängt.

Literatur

- Amft, H. (2002): Die ADS-Problematik aus der Perspektive einer kritischen Medizin. In: Amft, H./Gerspach, M./ Mattner, D. (Hrsg.): Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit: ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S. 37-121.
- Balster, K. (2002): Körperquiz und Schnüffelbar. Mit Bewegung gegen Unruhe und Unaufmerksamkeit. In: Lernchancen 30, H. 5, S. 25-29.
- Banaschewski, T. u.a. (2004): Neurobiologie der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In: Kindheit und Entwicklung 13, H. 3, S. 137-147.
- Baulig, V. (2000): Angepasste Pillenkinder? Pädagogisch-therapeutische Betreuung steuerungsschwacher Kinder? In: Förderschulmagazin 22, H. 3, S. 5-10.
- Baulig, V. (2002): Hyperaktive Kinder. Von der Diagnose über das Verständnis zum richtigen Umgang. In: Förderschulmagazin 24, H. 11, S. 5-9.
- Becker, U. (2004): Über Schüler, die am Zugang zur Schule scheitern. Hyperaktivität als Konglomerat der Probleme kindlicher und jugendlicher Sozialisation. In: Sonderpädagogische Förderung 49, H. 4, S. 385-401.
- Bertolaso, Y. (2004): Die italienische Tarantella und ihre tanztherapeutischen Interventionsmöglichkeiten. In: PÄD-Forum: unterrichten, erziehen. H. 3, S. 159-166.
- Bildung Schweiz (2005): Zappelige Kinder: „Den Verdacht auf ADHS äussern in vielen Fällen die Lehrpersonen“. Interview mit dem Arzt Dominique Kamber. H. 10a, S. 6-21.
- Damasch, F. (2006): ADHS – endlich hat das Kind einen Namen. Psychoanalytische Gedanken zur Bewegung des ruhelosen Kindes und zur Bedeutung von Ritalin. In: Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther, S. 189-221.

- Demisch, A./Zillessen, K.E. (2003): ADS in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: *Erziehungskunst* 67, H. 2, S. 141-146.
- Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-IV (2001). Übersetzt nach der 4. Aufl. des Diagnostic and statistical manual of mental disorders der American Psychiatric Association. Dt. Bearb. und Einf. von Henning Saß. 3., unveränd. Aufl., Göttingen/Bern: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Döpfner, M. (2001): Pillen für den Störenfried? In: *Pädagogik* 53, H. 1, S. 24-26.
- Döpfner, M./Lehmkuhl, G. (2002): ADHS von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Kindheit und Entwicklung* 11, H. 2, S. 67-72.
- Hüther, G. (2006): Die nutzungsbedingte Herausbildung hirnerkranklicher Veränderungen bei Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen. Einfluss präventiver Maßnahmen und therapeutischer Interventionen. In: *Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther*, S. 222-237.
- Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F); klinisch-diagnostische Leitlinien (2005). Weltgesundheitsorganisation. Übers. und hrsg. von H. Dilling. 5., durchges. und erg. Aufl., Bern/Göttingen u.a.: Huber.
- Jachmann, T. (2005): Hat „Hans Dampf“ eine Willensschwäche? In: *Erziehungskunst* 69, H. 9, S. 962-966.
- Jantzen, W. (2001): Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen. Das Beispiel „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“ (ADS). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52, H. 6, S. 222-231.
- Kerekjarto, A. (2001): Kinderrechte – auch für ADHS-Kinder. In: *Soziale Arbeit* 53, H. 6, S. 217-223.
- Knollmann, M./Berglez, A./Wild, E. (2004): ADHS in der Schule. Diagnostik, Therapie und Förderung. In: *Schulmagazin* 5 bis 10, 72, H. 11, S. 53-56.
- Kraker von Schwarzenfeld, B. (2005): Riech doch mal! Riechtherapie bei Kindern mit ADHS-Konstellation. In: *Erziehungskunst* 69, H. 11, S. 1195-1201.
- Krowatschek, D. (2002): Still sitzen? Klappe halten? Vom Umgang mit ADS-Kindern im Unterricht. In: *Lernchancen* 30, H. 5, S. 16-24.
- Lehmkuhl, G./Döpfner, M. (2006): Die Bedeutung multimodaler Therapieansätze bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. In: *Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther*, S. 118-133.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2006): Einführung. In: *Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther*, S. 9-49.
- Leuzinger-Bohleber, M./Brandl, Y./Hüther, G. (Hrsg.) (2006): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Liebrand, M. (2002a): ADS – nur ein medizinisches Problem? Unaufmerksame und unruhige Kinder fordern die Pädagogik heraus. In: *Lernchancen* 30, H. 5, S. 2-3.
- Liebrand, M. (2002b): Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität. Eine Analyse neuropsychologischer, neuropsychologischer und kulturhistorischer Forschungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, H. 6, S. 228-235.
- Liebrand, M. (2002c): Gemeinsam Motive entwickeln. Aufmerksamkeit aufbauen. In: *Lernchancen* 30, H. 5, S. 12-15.
- Pagel, R. (2003): Droht eine Psychiatrisierung der Pädagogik? Ein Beitrag zur Diskussion um die ADHS-Diagnose und die Verabreichung von Ritalin. In: *Pädagogik* 55, H. 2, S. 38-41.
- Pagel, R. (2005): Pillen statt Pädagogik? Diagnose ADHS verweist pädagogische Probleme in die Psychiatrie. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, H. 6, S. 36-41.
- Plomin, R. (2001): Genetic factors contributing to learning and language delays and disabilities. In: *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 10, H. 2, S. 259-277.
- Plomin, R./Walker, S. (2003): Genetics and educational psychology. In: *British Journal of Educational Psychology* 73, S. 3-14.
- Reinhard, M. (2002): 2 x 2 ist GRÜN. Wie Kinder und Jugendliche mit dem Symptombild AD(H)S in unserer Welt ihre Lösungen finden. In: *Lernchancen* 30, H. 5, S. 36-41.

- Riedesser, P. (2006): Einige Argumente zur ADHS-Kontroverse in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther, S. 111-117.
- Rothenberger, A./Resch, F. (2002): Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und Stimulantien. Editorial. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 30, H. 3, S. 159-161.
- Schmidt-Nemeth, M. (2002): Förderausschüsse für ADS-Kinder – Zum Stellenwert der Diagnose „Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom“ in der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Die neue Sonderschule 47, H. 2, S. 113-123.
- Schubert, M. (2005): Ist dem Zappel-Philipp noch zu helfen? Zum pädagogischen Umgang mit hyperkinetischen Schülern. In: Erziehungskunst 69, H. 3, S. 275-280.
- Spitzcok von Brisinski, I. (2005): Träumer – Zappelphilipp – Störenfried. ADS/ADHS (Aufmerksamkeitsstörungen) in der Schule. In: Pädagogik 57, H. 1, S. 45-51.
- von Lüpke, H. (2002): AD(H)S: ist alles wirklich so klar? Zur Diskussion um die Medikamentenverschreibung. In: Pädagogik 54, H. 1, S. 43-46.
- Waldman, I.D./Rhee, S.H. (2002): Behavioural and molecular genetic studies. In: Sandberg, S. (Hrsg.): Hyperactivity and attention disorders of childhood. New York: Cambridge University Press, S. 290-335.
- Warnke, A. (2002): Aktueller Stand der Forschung – neurobiologische und psychosoziale Daten. In: Erziehung und Unterricht 152, H. 7-8, S. 1016-1018.
- Wegner, M. (2003): Entwicklungsgenetik. In: Herpertz-Dahlmann u.a.: Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen. Stuttgart/New York: Schattauer, S. 14-20.
- Werning, R. (2002): Der Zappelphilipp in der Schule. Unaufmerksame und hyperaktive Schüler. In: Lernchancen 30, H.5, S. 4-11.
- Willenbring, M. (2002): Vater, Mutter, Zappelkind. Die Zusammenarbeit mit Eltern von hyperaktiven Kindern. In: Lernchancen 30, H. 5, S. 30-35.
- Winter, A. (2005): Hilfe durch ein Stück Tapete. Vom Umgang mit einem hyperaktiven Schüler. In: Fördermagazin, H.3, S. 25.
- Wittoch, M. (2005): ADHS: Was bedeutet das? In: Grundschule 37, H. 5, S. 14-18.
- Wulf, Ch. (2002): Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1/2002: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 13-32.

Anschrift der Autorin:

Dr. Nicole Becker, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen.
E-Mail: nicole.becker@uni-tuebingen.de

Thomas Müller

Lernende Gehirne

Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis

1. Exposition der Fragestellung

Wer sich auf die Suche nach der Anthropologie zeitgenössischer Neurowissenschaften begibt, findet verschiedene Anknüpfungspunkte: Auf einer ersten Ebene legen Hirnforscher die Grundzüge eines neurowissenschaftlichen, oder präziser: neurobiologischen Menschenbildes dar. Dies geschieht gegenwärtig in Debatten, die entlang der Opposition von Freiheit und Determinismus verlaufen. Die neurobiologische Quintessenz besteht darin, „unser Selbstverständnis“ (Singer 2002a, S. 161) einer Revision zu unterziehen sowie mögliche Folgen, die aus der Anwendung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse resultieren, zu erörtern (z.B. Metzinger 2005; Roth 2003).

Auf einer zweiten Ebene eröffnen Neurowissenschaftler ihre Sicht auf Zusammenhänge zwischen Erziehungs-, Lern- und Gehirnprozessen. Das damit thematisierte Feld erweist sich als ausgesprochen weit und unübersichtlich, was unter anderem auf pauschalisierende Kennzeichnungen („die Hirnforschung“ trifft auf „die Pädagogik“) zurückzuführen ist. Die an pädagogische Theorie und Praxis adressierten Botschaften der Neurowissenschaftler sind nicht zu einem „Menschenbild“ summiert, sondern enthalten punktuell anthropologische Annahmen. Auffällig ist hier zweierlei: Zum einen wird argumentiert, Lernen sei das gemeinsame Thema von Neurowissenschaft und Pädagogik, zum anderen wird die These vertreten, Lernen lasse sich nur dann angemessen verstehen, wenn man das Gehirn versteht (z.B. Spitzer 2006). Beide Argumentationen zielen auf eine Verzahnung anthropologischer und wissenschaftstheoretischer Argumente, um einen Vorrang der Neurowissenschaften vor der Pädagogik zu begründen.

Neben den beiden genannten Ebenen lässt sich eine dritte Ebene identifizieren, die für die empirisch-experimentell ausgerichteten Neurowissenschaften besondere Relevanz besitzt. Es handelt sich hierbei um die neurobiologische Forschungspraxis selbst, und die Frage lautet, ob diese Praxis eine spezifische Anthropologie konstituiert, indem sie den methodischen Zugriff auf die Objekte und Probanden experimenteller Settings vorgibt – eine Anthropologie, die von den auf Ebene 1 und 2 explizierten anthropologischen Annahmen zu unterscheiden ist.

Auf der ersten der drei genannten Ebenen spielt Anthropologie im engeren Sinne eine Rolle: als biologische Wissenschaft vom Menschen, mit der eine als „menschliches Selbstverständnis“ apostrophierte Proto-Anthropologie beiseite geräumt werden soll (vgl. kritisch Keil 1993). Dieses Projekt, das gemeinhin unter Stichworten wie Naturalismus und Naturalisierung verhandelt wird, möchte ich im Folgenden nur streifen, auch wenn seine pädagogische Relevanz außer Frage steht (vgl. Giesinger 2006). Interes-

santer ist es, die zweite und dritte Ebene in den Blick zu nehmen und Verbindungen zwischen beiden Ebenen herauszuarbeiten. Dabei geht es nicht um ein in öffentlichen Inszenierungen und Manifesten entfaltetes „Menschenbild“, sondern um ein neuroanthropologisches Wissen, das der Forschungspraxis zugrunde liegt und den interdisziplinären Diskurs beeinflusst, ohne dabei stets als Anthropologie ausgeflaggt zu sein.

Gemeinhin fällt eine solche Analyse in das Gebiet historischer und soziologischer Wissenschaftsforschung. Letztere unternimmt den Versuch, „die praktischen Details der Wissensentstehung, das heißt die alltägliche Forschungspraxis, speziell in den Naturwissenschaften, herauszuarbeiten“ (Lindemann 2005, S. 770). Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive sprechen mehrere Gründe dafür, an solche Analysen anzuknüpfen und nach dem praktischen Zusammenhang von neurobiologischer Forschung und Anthropologie zu fragen. Seit einiger Zeit werden die Ergebnisse der neurowissenschaftlichen Erforschung von Lern- und Entwicklungsprozessen dem interessierten Publikum als pädagogisch relevante Innovationen präsentiert. Die Praktiken, Methoden und Theorien, die zum Zustandekommen dieser Ergebnisse beitragen, bleiben dabei jedoch oftmals unterbelichtet. So kann der Eindruck entstehen, Strategien und Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschung seien direkt übertragbar auf das Feld der Erziehung und neurowissenschaftliche Sichtweisen ließen sich problemlos von der pädagogischen Praxis adoptieren. Die These meines Beitrags ist hingegen, dass die neurobiologische Lernforschung der behavioristischen Psychologie folgt, indem sie deren methodologische und anthropologische Prämissen aufgreift, und damit die Möglichkeiten eines Transfers in die pädagogische Praxis limitiert.

Im Anschluss an diese einleitenden Überlegungen soll in einem zweiten Schritt der Übergang vom traditionellen Behaviorismus zur kognitiven Neurobiologie skizziert werden. In einem dritten Schritt wird gefragt, inwiefern die Neurobiologie die lernpsychologische Forschung inhaltlich ergänzt, und auf methodologische und forschungspraktische Parallelen zwischen behavioristischer und neurobiologischer Lernforschung hingewiesen, die anthropologisch folgenreich sind. Die angedeutete Nähe zum Behaviorismus führt in einem vierten Schritt zu der Frage, ob Übersetzungsprobleme, die zwischen Pädagogik und behavioristischer Psychologie auftraten, zwischen Pädagogik und Neurobiologie in ähnlicher Weise zum Tragen kommen. In einem fünften Schritt werden dann systematische Probleme beim Übergang zwischen neurobiologischer und pädagogischer Beschreibungs- und Erklärungsebene sowie Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers angesprochen.

2. Vom Behaviorismus zur kognitiven Neurobiologie

„Die Hirnforschung“ existiert nicht als eigenständige Disziplin, sondern ist ein vielgestaltiger und breit gefächelter Komplex wissenschaftlicher Disziplinen, den lediglich der übergeordnete Forschungsgegenstand – das Gehirn – verbindet. Wie bereits angedeutet, konzentrieren sich die folgenden Überlegungen auf die kognitive Neurobiologie, ein in den 1980er Jahren aus der Verbindung kognitionspsychologischer und neurowissen-

schaftlicher Fragestellungen entstandenes Forschungsfeld, in dem elementare psychische Leistungen auf ihr zerebrales und neuronales Korrelat hin untersucht werden (vgl. Schneider/Prinz 2000).

2.1 *Behaviorismus als Ausgangspunkt*

Wissenschaftler, die im Schnittfeld von Geist und Gehirn forschen, bezeichnen ihre Position heute kaum noch als behavioristisch. Schon früh gelang es, die Grenzen behavioristischer Forschung aufzuzeigen und einer Kritik zu unterziehen (z.B. Mead 1934/1973, S. 39ff.). Trotz seines zeitigen Kursverfalls dominierte der Behaviorismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die psychologische Forschung. Seine Begründer plädierten in zweierlei Hinsicht für eine Beschränkung der Psychologie: (1) Nicht Erleben und Bewusstsein sollten Gegenstand psychologischer Forschung sein, sondern allein das Verhalten von Menschen und Tieren. (2) Die Erklärungen des Verhaltens sollten sich auf äußerlich beobachtbare Serien von Reiz-Verhaltenssequenzen begrenzen; ein Bezug auf nicht-beobachtbare mentale Zustände wurde abgelehnt. Sich auf die externe Beobachtung der Reaktionen auf kontrollierbare Reize zu konzentrieren, galt als Grundlage und Garant wissenschaftlicher Objektivität, denn es eröffnete die Möglichkeit der Reproduktion und intersubjektiven Vergleichbarkeit von Untersuchungsergebnissen. Angesichts dieser Prämissen ist es sinnvoll, nicht von irgendeinem, sondern vom *methodologischen Behaviorismus* zu sprechen. Vertreter eines solchen Ansatzes leugnen nicht die Existenz mentaler Vorgänge, sondern behaupten lediglich, dass diese Vorgänge aus methodologischen Gründen kein Forschungsgegenstand sein können (vgl. Westmeyer 1984).

Interessant ist nun, dass das Forschungsprogramm des methodologischen Behaviorismus nicht allein Restriktionen enthält, sondern zugleich expansiv angelegt ist. Schon in der Gründungsurkunde des Behaviorismus, John B. Watsons Aufsatz „Psychology as the Behaviorist views it“, wird die Auffassung vertreten, dass Menschen Bestandteil der Natur sind wie (andere) Tiere auch. Aus diesem Grund kann die Erforschung menschlichen Verhaltens in Analogie zur Erforschung tierischen Verhaltens konzeptualisiert werden: „The behaviorist, in his efforts to get a unitary scheme of animal response, recognizes no dividing line between man and brute. The behavior of man, with all of its refinement and complexity, forms only a part of the behaviorist's total scheme of investigation.“ (Watson 1913, S. 158) Watson ging es primär um eine Kritik an der zeitgenössischen Psychologie, die Bewusstseinsphänomene im Rückgriff auf die Methode der Introspektion untersuchte. Die von ihm vorgenommene Verknüpfung methodologischer und anthropologischer Annahmen weist jedoch über diesen historischen Zusammenhang hinaus.

2.2 Computermodell des Geistes und Konnektionismus

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verstärkte sich die Kritik an der Selbstbeschränkung des Behaviorismus und seiner Ausblendung kognitiver Prozesse. Diese Kritik leitete den so genannten *cognitive turn* in Psychologie und Linguistik ein. Sein Ziel bestand darin, mentale Prozesse einer wissenschaftlichen Analyse zuzuführen, indem man die behavioristische Dyade von Reiz und Reaktion durch ein dreistelliges Modell ersetzt, das zwischen externen Informationen (Input), Informationsverarbeitungen (Operation) und beobachtbarem Verhalten (Output) unterscheidet (vgl. Perler/Wildt 2005). Dieses Modell der Informationsverarbeitung, hergeleitet aus der Computertechnologie und Forschungen zur künstlichen Intelligenz, stieß auch in der neurowissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung auf Resonanz; aufgrund seiner Herkunft wird es oftmals als Computermetapher oder als Computermodell des Geistes bezeichnet (vgl. Urchs 2002).

Der Computermetapher liegt die Annahme zugrunde, dass nicht allein das Gehirn Kognition erzeugt, sondern auch künstliche Strukturen für das Entstehen von Geist verantwortlich sein können. Nach computationaler Lesart funktioniert auch das Gehirn wie eine Rechenmaschine, die kodierte Information sequentiell verarbeitet (vgl. Engel/König 1998, S. 157ff.). Demnach lässt sich das Verhältnis von Geist und Gehirn angemessen verstehen, wenn man es in Analogie zum Verhältnis von Rechenprogramm (Software) und Rechenmaschine (Hardware) konzipiert. Fraglich ist jedoch, ob das Modell der Informationsverarbeitung tatsächlich zu einer substantiellen Veränderung gegenüber dem orthodoxen Behaviorismus führt oder diesen durch einen „Neobehaviorismus innerer Vorgänge“ (Meyer-Drawe 1996, S. 146) ersetzt. Kognitionspsychologen wissen um die Persistenz des Behaviorismus, beschränken seine Leistung freilich auf die strikten „Verfahren und Prinzipien experimenteller Untersuchung, die in allen Teilgebieten der Psychologie, einschließlich der Kognitiven Psychologie, zur Anwendung kommen“ (Anderson 2001, S. 9; vgl. auch Terrace 2005).

Experimentelle Befunde und konstruktivistische Theoriemodelle trugen in den 1980er-Jahren zur Verabschiedung des Computermodells bei und ermöglichten eine veränderte Sicht auf den Zusammenhang von Hirnaufbau und Hirnfunktionen. Kognitions- und Neurowissenschaftler erkannten, dass Gehirne strukturell anders aufgebaut sind als Rechenmaschinen, da sie weder in Hardware und Software zerlegt werden können noch über eine zentrale Recheneinheit verfügen (vgl. Changeux 1984). Das neue Erklärungsmodell des *Konnektionismus* ließ die Schwächen der Künstlichen Intelligenz offensichtlich werden und begründete ein neues Interesse an der Erforschung natürlicher Intelligenz. Dies war zugleich der Startschuss für die Synthese kognitionspsychologischer und neurowissenschaftlicher Forschungsfragen zur kognitiven Neurobiologie. Dem konnektionistischen Ansatz zufolge basieren kognitive Prozesse auf komplexen Verknüpfungen und Wechselwirkungen in und zwischen neuronalen Netzen. Kognitive Prozesse werden deshalb nicht mehr als sequentielle, sondern als parallel verteilte Informationsverarbeitungen konzeptualisiert. Der Konnektionismus setzt an bei der hypothetischen Frage, wie das Gehirn kognitive Verarbeitungsprozesse bewerkstelligen

könnte. Eine Antwort hierauf liefern elektronische Netzwerke aus künstlichen Neuronen, mit denen höhere kognitive Prozesse modelliert werden (vgl. Anderson 2001, S. 30f.). Die neurobiologische Überprüfung des Netzwerkansatzes verdeutlichte, dass neuronale Prozesse nicht bloße Reaktionen auf äußere Umweltreize sind, sondern aufeinander Bezug nehmen. Als sinnlos erwies sich damit die Annahme, Struktur und Funktion von Gehirnen in Analogie zu Hardware- und Software-Komponenten zu beschreiben: „Die Architektur der Verschaltung von Nervenzellen *ist* das Programm, welches die Funktionen des Nervensystems festlegt.“ (Singer 2002b, S. 90) Auf der Grundlage dieser Einsicht gelang es, das schon länger bekannte Konzept der neuronalen Plastizität zu präzisieren. Dieses Konzept der Hirnentwicklung besagt, dass neuronale Verbindungen nicht starr und invariabel sind, sondern sich u.a. durch Erfahrung und Lernen verändern können (vgl. Andersen 2003).

3. Zerebralisierung des Lernens

Über die traditionelle behavioristische Psychologie geht die neurobiologische Lernforschung insofern hinaus, als sie Lernen nicht ausschließlich über beobachtbare Verhaltensänderungen identifiziert. Auf der neurobiologischen Beschreibungsebene ist von Lernen die Rede, „wenn Erfahrungen zu relativ dauerhaften Veränderungen im Nervensystem eines Organismus führen, die sich in Veränderungen seiner Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen sowie – bei höheren Lebewesen – des Erlebens äußern und die im weitesten Sinn als Erwerb oder Modifikation von Information oder Wissen betrachtet werden können“ (Goschke 1996, S. 259). Deutlich wird damit zunächst einmal, dass sich Psychologie und Neurobiologie im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die Untersuchungsebene unterscheiden. Die Neurobiologie erweitert den bisherigen Forschungsfokus durch die Annahme, dass neu gelernte Verhaltensweisen vor allem von Prozessen im Nervensystem abhängen – eine Hypothese, die sich als ausgesprochen aufschlussreich für die Untersuchung kognitiver Phänomene erwiesen hat und durch neuere Verfahren der Hirnaktivitätsmessung untermauert wird. Jene Messungen „bilden (...) nicht nur das behaviorale Endprodukt, sondern auch das vermutliche, materielle Substrat mentaler Vorgänge in Zahlen ab“ (Jacobs 2006, S. 697). Im Kontext einer Zerebralisierung des Lernens treten jedoch auch Probleme zutage, die nicht zuletzt aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von Interesse sind. Drei Problemfelder sollen in diesem Abschnitt beleuchtet werden.

(1) Theorie des Lernens: Um Lernprozesse zu beschreiben und zu operationalisieren, greifen Neurowissenschaftler auf aus der Psychologie bekannte Klassifikationen zurück (vgl. Kandel/Schwartz/Jessell 1996; Rosenzweig/Leimann/Breedlove 1999). Zum einen untersuchen sie basale Lernprozesse wie etwa das klassische Konditionieren, bei dem äußere Reize eine Reaktion auslösen. Zum anderen interessiert sich gerade die kognitive Neurobiologie für höhere kognitive Lernprozesse. Die Klassifikation basaler und komplexer Lernformen verweist auf ein sehr weites Verständnis von Lernen, denn jede Ver-

haltensänderung, die mit neuronalen Aktivitäten einhergeht, gilt als gelernt – ganz gleich, ob sie auf äußere Einwirkungen, Übung oder Reflexion zurückzuführen ist.

In behavioristischen Ansätzen wird Lernen stets als Beziehung zwischen Organismus und Umwelt definiert. Durch diesen Bezug auf exogene Faktoren galt Lernen lange Zeit als Pendant zu von endogenen Faktoren abhängigen Reifungsprozessen. Interessant ist nun, dass sich die Opposition von Reifung und Lernen aus neurobiologischer Perspektive nicht aufrechterhalten lässt, auch wenn außer Frage steht, dass manche Verhaltensänderungen nicht vor Erreichen eines bestimmten Entwicklungsstands möglich sind. Eine Entscheidung darüber, wo Reifung endet und Lernen anfängt, ist aus neurobiologischer Perspektive kaum möglich, da die ontogenetische Entwicklung des Gehirns von Erfahrung und Lernen abhängt (vgl. Singer 1991). Die Prinzipien, die der ontogenetischen Selbstorganisation und den Lernprozessen Heranwachsender und Erwachsener zugrunde liegen, „ähneln sich (...) bis in die molekularen Mechanismen“ (ebd., S. 120). Der Lernbegriff der behavioristischen Psychologie – Lernen als beobachtbare Reaktion auf Umweltreize – wird insofern von neurobiologischer Seite ergänzt und auf Entwicklungsprozesse ausgeweitet. Auf dieser Grundlage erübrigt es sich, zwischen anlagenbedingter Entwicklung und umwelt- und erfahrungsabhängigen Lernprozessen zu trennen, weil sich Hirnentwicklung im Durchgang durch Lernprozesse vollzieht. Eine solche Konzeption des Zusammenhangs von Entwicklung und Lernen eröffnet in ihrer theoretischen Komplexität neue Anschlussmöglichkeiten, z.B. im Hinblick auf die pädagogische Reflexionstradition. In forschungspraktischer Hinsicht wird es freilich schwieriger, allein von externen Inputs auszugehen und diese in Relation zum Output zu setzen.

An der neurobiologischen Lernforschung fällt auf, dass die untersuchten Grundlagen des Lernens in erster Linie über formale Kriterien bestimmt werden, während inhaltliche Spezifikationen keine ausschlaggebende Rolle spielen. Bei der Untersuchung von Lernprozessen interessiert vor allem, *wie* gelernt wird, und nicht: *wie etwas* gelernt wird. Dies stellt nicht von vornherein ein Problem dar, sondern ist als eine forschungspraktisch gerechtfertigte Beschränkung zu verstehen. Die differenzierte Erforschung der neurobiologischen Grundlagen von Lernprozessen gelingt nämlich genau dann am besten, wenn andere Variablen, die Reaktionen eventuell beeinflussen, ausgeschlossen werden können, d.h. wenn die theoretisch intendierte Komplexität im Experiment wieder radikal reduziert wird.

(2) Methodologie: Eine weitere Problematik der neurobiologischen Lernforschung ergibt sich aus dem methodologischen Postulat, allein beobachtbare Zusammenhänge zwischen neuronalen Prozessen und Verhaltensreaktionen zu untersuchen (vgl. Kischka/Wallesch/Wolf 1997). So wird betont, eine objektive Beobachtung gelinge auch im Hinblick auf komplexe kognitive Phänomene und nicht nur bei einfach strukturierten Organismen: „Die zunehmende Verfeinerung der Beobachtungsinstrumente und der Theoriebildung hat (...) die Möglichkeit eröffnet, auch die höheren kognitiven Leistungen komplexer Gehirne als objektivierbare Verhaltensleistungen aus der Dritten-Person-Perspektive darzustellen und zu analysieren.“ (Singer 2002a, S. 145f.).

In einer wissenschaftssoziologischen Untersuchung der neurowissenschaftlichen Forschungspraxis konnte Gesa Lindemann (2005) indes überzeugend nachweisen, dass eine vollständige Kontrolle der Experimentalsituation nicht in allen Fällen gelingt. Sowohl der Grad der Kontrolle des Forschungsobjekts durch die Forschenden als auch der Grad der Integration des Forschungsobjekts in die jeweilige Versuchsanordnung können beträchtlich variieren. So ist es ein Unterschied, ob die neuronalen Grundlagen kognitiver Prozesse (1) an Hirngewebescheibchen untersucht werden oder (2) an Gehirnen narkotisierter Probanden, (3) an Gehirnen wacher Probanden oder (4) an Probanden, die sich selbstständig in ein experimentelles Setting integrieren sollen. Lindemann zeigt, dass Experimente mit wachen und sich selbst integrierenden Probanden auf Verstehensleistungen von Proband und Forscher angewiesen sind, weil die vollständige Einbindung in ein kontrolliertes Verfahren, „das alle Aktivität auf der Seite des Forschers belässt“ (ebd., S. 772), in dieser Situation nicht gelingt.

Im Fall einer Untersuchung von Hirngewebe findet die weitestgehende Kontrolle statt, auch auf die Gefahr hin, „dass das zu untersuchende Phänomen nicht mehr als solches existieren kann“ (ebd., S. 773). Im zweiten Fall wird der Organismus „auf den Status eines organischen Umfeldes der neuronalen Reizverarbeitung reduziert, das durch Narkose kontrolliert wird“ (ebd., S. 774). Erst im dritten Fall, etwa bei Lernexperimenten mit Makakenaffen, ist die Kontrolle soweit zurückgenommen, dass es im Experiment nicht ausschließlich um die neuronale Verarbeitung eines Reizes geht. „Bei der Erforschung der wachen Probandin kommt etwas qualitativ Neues ins Spiel. Der Organismus wird als solcher für das Experiment relevant. Auch hier ist das Ziel der Forschung weiterhin das Organ Gehirn, aber es muss in der Forschungspraxis so genommen werden, wie es für den Organismus fungiert. Wenn der Organismus als ganzer ins Spiel kommt, wird das Gegenüber der Forschung zu einer offenen Frage.“ (ebd., S. 780)

Lindemanns Analysen korrespondieren mit Ergebnissen aus der neurobiologischen Lernforschung. Deutlich wird dabei, dass die Erforschung der neuronalen Grundlagen basaler Lernprozesse bislang vor allem an Tieren erfolgte, die einerseits über eine sehr geringe Anzahl von Neuronen verfügen, andererseits wenig verschiedene Neuronentypen aufweisen. Beides unterscheidet sie deutlich von Menschen. Die Lernmechanismen, die sich beispielsweise bei der mit etwa 20.000 Nervenzellen ausgestatteten Meereschnecke *Aplysia* nachweisen lassen, deuten zwar darauf hin, dass Lernen das Ergebnis funktioneller Veränderungen spezifischer Nervenzellen und ihrer Verbindungen ist (vgl. Kandel/Hawkins 1994). Da hierbei jedoch Reiz-Reaktions-Beziehungen im Sinne der klassischen Konditionierung untersucht wurden, ist auch unter Neurobiologen fraglich, was diese Ergebnisse über andere Lerntypen und Lernen im Allgemeinen aussagen. Umstritten ist unter anderem, ob die bislang erforschten synaptischen Veränderungen überhaupt konstitutiv für Lernen und Gedächtnisbildung bei Säugetieren sind oder ob sie lediglich begleitende Ereignisse darstellen (vgl. Roth 2003, S. 163f.).

(3) Anthropologie: Das Anknüpfen der neurobiologischen Lernforschung an die anthropologischen Annahmen des methodologischen Behaviorismus markiert einen weiteren Problembereich. In der neurobiologischen Forschung herrscht Konsens darüber,

dass die neuronalen Mechanismen, die an stammesgeschichtlich weit von der Spezies Mensch entfernten Tieren untersucht werden, zumindest in struktureller und funktionaler Hinsicht auch auf Menschen zutreffen. Aus neurobiologischer Sicht lässt sich dasjenige, was über die zellulären Eigenschaften von Schnecken und anderen Weichtieren zu lernen sei, „in der Regel direkt auf höhere Säuger und den Menschen übertragen“ (Singer 2002b, S. 63), da die Neurobiologie überzeugende Beweise dafür liefere, „daß menschliche und tierische Gehirne sich fast nicht unterscheiden, daß ihre Entwicklung, ihr Aufbau und ihre Funktionen den gleichen Prinzipien gehorchen“ (Singer 2002a, S. 147).

Es besteht kein Grund daran zu zweifeln, dass sich die zellulären Eigenschaften von Schnecken und Menschen ähneln und strukturelle und funktionale Ähnlichkeiten zwischen tierischen und menschlichen Gehirnen bestehen. Mit der Frage nach der in die neurobiologische Forschungspraxis eingehenden Anthropologie lässt sich indes etwas anderes verdeutlichen: Indem Neurobiologen vor allem auf diejenigen Ähnlichkeiten zwischen Tieren und Menschen hinweisen, die sie empirisch gut belegen können, erweisen sie sich als Spezialisten für natürliche Phänomene der *Kontinuität*. Ähnlich wie Vertreter des methodologischen Behaviorismus nehmen sie keine Sonderstellung des Menschen in der Natur an. Sie sehen Menschen und andere Tiere, die neurowissenschaftlich erforscht werden, als Bestandteil der einen Natur.

Dies zeigt sich auch bei hirnphysiologischen Untersuchungen, denn dort interessiert man sich vor allem dafür, welchen Einfluss die Ausschüttung von Hormonen und Neurotransmittern (wie Dopamin und Adrenalin) auf Lernprozesse hat. Besonders am Erlernen motorischer Fertigkeiten und Gewohnheiten bei Mäusen, Ratten und Tieraffen haben Neurowissenschaftler diesen Zusammenhang untersucht (vgl. Squire/Kandel 1999, S. 190ff.). Daneben erforscht man emotional besetzte Lernprozesse wie Angst und Schmerz bei Ratten und Mäusen. In ihrer Forschungspraxis und bei der Interpretation ihrer Befunde gehen Neurobiologen nicht davon aus, dass es prinzipielle Unterschiede zwischen Menschen und Tieren gibt. Indem sie Tiermodelle als Probierstein für Aussagen über menschliches Lernen betrachten, richten sie ihren Blick vielmehr auf graduelle Differenzen, die das Ergebnis evolutionärer Prozesse sind. Doch auch hier taucht die Frage auf, „inwieweit solche hauptsächlich an Tieren gefundenen Resultate sich auf sprachbegabte soziale Wesen übertragen lassen“ (Jacobs/Hutzler/Engl 2006, S. 81). So sei neurowissenschaftlich kaum untersucht, welche Bedeutung Sprache beim „Belohnungslernen“ im Alltag und im Kontext von Schule zukommt, d.h. ob etwa durch verbales Lob ähnliche Lernmechanismen aktiviert werden wie durch Nahrung oder durch Drogen (vgl. ebd.) Kognitionspsychologen weisen darauf hin, dass diese und ähnliche Fragen ein neues Forschungsprogramm erfordern, „das jedoch auf bestimmte Methoden, die bei Ratten und Affen eingesetzt werden, verzichten muss“ (ebd.).

Der hier skizzierte Überblick verweist auf Fragen, die im Überschneidungsbereich von behavioristischer, neurobiologischer und kognitionspsychologischer Lernforschung liegen. Inwiefern diese Fragen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive relevant sind, wird im nächsten Abschnitt untersucht.

4. Lernen aus pädagogischer Sicht: alte und neue Herausforderungen

Angesichts der forschungspraktischen Ähnlichkeiten zwischen Neurobiologie und behavioristischen Ansätzen liegt es nahe zu fragen, ob sich bei dem Versuch, Forschungsergebnisse aus der Neurowissenschaften an pädagogisches Wissen anzuschließen, ähnliche Probleme zeigen wie bei dem Versuch, die behavioristische Lernpsychologie auf pädagogische Problemstellungen zu beziehen. Diese Frage ist einerseits nicht ohne Reiz, weil sie den Blick öffnet für systematische und historische Zusammenhänge in der pädagogischen Auseinandersetzung mit verhaltenswissenschaftlichen Erklärungsansätzen. Andererseits wäre es leichtfertig, aus dieser Frage die Wiederkehr des Immergleichen abzuleiten und dies als Geschäftsgrundlage für aktuelle und zukünftige Debatten zu betrachten. Ähnlich fruchtlos wäre es, Behaviorismus und Neurobiologie allein ihre Unzulänglichkeiten vorzuhalten und sie gegen eine pädagogische Reflexionstradition auszuspielen.

Der Hinweis auf eine Parallele zwischen behavioristischer und neurobiologischer Lernforschung ist eher aus einem anderen Grund von Belang. In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird zuweilen der Eindruck erzeugt, die Hirnforschung gehe deutlich über die behavioristische Lernpsychologie hinaus und eröffne nicht zuletzt deshalb Pädagogik und Erziehungswissenschaft ganz neue Anschlussmöglichkeiten (z.B. Lakomski 2003; Ansari/Coch 2005). Wie bereits angedeutet, sind es vor allem konstruktivistische Annahmen, die Eingang in die neurobiologische Theoriebildung gefunden haben (Konnektionismus) und sich als ein attraktiver Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion erweisen. Allerdings bleibt die konkrete, am methodologischen Behaviorismus orientierte Forschungspraxis der Neurobiologie in diesem Fall unberücksichtigt. Zudem deklarieren Neurowissenschaftler, die eine Verbindung zur Pädagogik suchen, Lernen als genuinen Gegenstand ihres Forschungsfeldes (vgl. Spitzer 2002, 2006), ohne an Parallelen zur behavioristischen Lernpsychologie zu erinnern.

Kontroversen der vergangenen siebzig Jahre haben gezeigt, dass die behavioristische Lernpsychologie sich eher als inkompatibel mit einer pädagogischen Sicht auf Lernen erweist, denn sie definiert Lernen allein *formal*: als beobachtbare Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen. Der behavioristische Lernbegriff ist derart global, dass er auch für Tiere, Maschinen oder Organisationen verwendet werden kann (vgl. Meyer-Drawe 2003). Das allein disqualifiziert ihn sicherlich noch nicht, doch ist fraglich, ob Besonderheiten und Eigentümlichkeiten pädagogischer Prozesse unter solch einer globalen Perspektive in den Blick geraten. An drei zentrale Einwände gegen die behavioristische Lernpsychologie sei an dieser Stelle erinnert (vgl. Benner/Oelkers/Ruhloff 1988; Herzog 2005, S. 116f.).

(1) Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive steht nicht individuelles Lernen, sondern der *Zusammenhang von Lernen und Lehren* im Vordergrund. Pädagogik und Erziehungswissenschaft interessieren sich gemeinhin nicht allein für Lernprozesse, sondern für die Frage, inwiefern Lernprozesse pädagogischem Handeln zugänglich sind und durch Lehre beeinflusst werden können.

(2) Daraus ergibt sich der Hinweis auf die *soziale Einbettung von Lernprozessen*. Aus pädagogischer Perspektive interessiert nicht ein isoliertes Lernen, das Ähnlichkeiten mit einer Laborsituation hat, sondern Lernen in sozialen und kulturellen Kontexten. Lernen, so wie es behavioristische Ansätze erforschen, sagt wenig über die soziale Grundierung von Lernprozessen, über ihre Komplexität und ihre interaktiven und intersubjektiven Aspekte aus.

(3) Ein dritter Einwand bezieht sich auf die Bedeutung der *Inhalte des Lernens*. Einen Grund für die geringe Anschlussfähigkeit des Behaviorismus an pädagogische Problemstellungen sah man darin, dass die behavioristische Lernforschung zwar über das *Wie* von Lernvorgängen Auskunft geben kann, das *Was* aber offen lässt. Genau dies, der zu lernende Sachverhalt und die sich aus der Struktur des Sachverhalts ergebende operative Frage nach seiner Vermittlung, ist aber aus pädagogischer Perspektive zentral.

Anhand dieser klassischen Einwände wird nicht nur deutlich, welche Fragen Pädagogik und Erziehungswissenschaft gleichermaßen interessieren, sondern auch, welche Fragen die Erforschung von Lernprozessen berücksichtigen muss, wenn sie pädagogische Theorie und Praxis nachhaltig betreffen möchte. Man kommt vermutlich relativ schnell zu dem Schluss, dass diese Fragen nicht schon von einer empirisch-experimentell ausgerichteten Lernforschung behavioristischer oder neurobiologischer Façon zu beantwortet sind.

Die Einwände gegen eine behavioristische Lernpsychologie weisen darauf hin, wie stabil und konstant die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Lernen ist. In dieser Perspektive interessiert nicht allein, was sich aus dem Lernen von Schnecken, Ratten oder Katzen über das Lernen von Menschen ableiten lässt. Pädagogische Disziplin und Profession kennzeichnet vielmehr ein spezifisches Interesse am Lernen, das sich nicht allein auf Kontinuitäten und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und anderen Tieren richtet, sondern auch oder gerade *Diskontinuitäten* und Unterschiede zwischen den verschiedenen Spezies berücksichtigt. Die Gründe für ein solches spezifisches Interesse liegen nicht zwangsläufig in einer pädagogischen Anthropologie, die auf einer Sonderstellung des Menschen insistiert. Vielmehr geht es darum, die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung im Blick zu behalten, ohne ausschließlich auf einen Blickwinkel festgelegt zu sein.

5. Systematische Probleme beim Transfer neurowissenschaftlichen Wissens

Das zuvor gesagte soll an zwei Beispielen illustriert werden, die sich auf die pädagogische Aussagekraft kognitiver Neurobiologie beziehen. Sie ermöglichen eine Präzisierung des pädagogischen Lernbegriffs und fordern zu einer Klärung des Zusammenhangs zwischen komplexen Lernprozessen und neuronalen Prozessen heraus.

5.1 *Lernen und neuronale Plastizität*

In der aktuellen Debatte um die pädagogischen Implikationen neurobiologischer Lernforschung hat Elsbeth Stern (2004) vor Pauschalisierungen und Verkürzungen gewarnt und auf die „Bereichsspezifität des Lernens“ (S. 533) hingewiesen. Stern unterscheidet in diesem Kontext zwischen privilegierten und nicht-privilegierten Lernprozessen; sie knüpft damit an die aus der neurobiologischen Forschung bekannte Differenz von kritischen und sensiblen Phasen der Hirnentwicklung an (vgl. Blakemore/Frith 2006). Kritische Phasen zeichnen sich dadurch aus, dass genetisch festgelegte Entwicklungsmechanismen Erfahrungen benötigen, um in Gang gesetzt zu werden. Genau das ist z.B. bei der Entwicklung des Sehvermögens der Fall: Fehlt die Erfahrung, bleibt die Entwicklung aus und kann später nicht in gleicher Weise nachgeholt werden. Von sensiblen Phasen ist hingegen dann die Rede, wenn Hirnentwicklungen durch Erfahrungen verstärkt oder begünstigt werden. Fehlt eine Erfahrung, so lässt sie sich später immer noch nachholen, auch wenn das Lernen dann vielleicht nicht mehr so leicht fällt. Irreversible Konsequenzen für die Hirnarchitektur hat das Ausbleiben von Erfahrungen in solchen Fällen jedenfalls nicht.

Manche Hirnareale, so könnte man sagen, warten darauf, bestimmte Arten von Reizen in der Umwelt vorzufinden, um ihre Funktion ausbilden zu können und ihre Leistung einer Feinabstimmung zu unterziehen. Genau das geschieht, wenn z.B. der visuelle Kortex die Sehfunktion ausbildet. Daneben existiert ein Mechanismus der Hirnentwicklung, der es Tieren erlaubt, ein Wissen zu erwerben, das auf ihre spezifische Umwelt bezogen ist. Ein Tier muss lernen, wer ein Artgenosse ist, wo sich Nahrungsquellen befinden, wohin es unter Umständen fliehen kann etc. Da Erfahrung für die Hirnentwicklung nicht in allen Fällen die gleiche Rolle spielt, wird in der neurowissenschaftlichen Forschung zwischen zwei Typen von Plastizität unterschieden: Während es in kritischen Phasen um *erfahrungserwartende Plastizität* geht, ist in sensiblen Phasen *erfahrungsabhängige Plastizität* von Belang (vgl. Greenough/Black/Wallace 1987; Bruer 2000, S. 139f.).

Relevant ist diese Unterscheidung vor allem, weil sie es erlaubt, die pädagogische Bedeutung verschiedener Phasen der Hirnentwicklung realistisch einzuschätzen. Dabei zeigt sich, dass jene Lernprozesse, die durch Erziehung und Unterricht initiiert werden können, nicht unmittelbar von kritischen Phasen betroffen sind. Diese spielen nur bei grundlegenden, genetisch festgelegten Lernprozessen eine Rolle; dies betrifft u.a. verschiedene Wahrnehmungsvermögen wie das Sehen oder die Fähigkeit, Sprachlaute und Gesichter voneinander zu unterscheiden. In diesen Bereichen vollzieht sich ein *privilegiertes* Lernen, d.h. biologische Entwicklungsprogramme legen fest, welche Faktoren (Umweltbedingungen, Erfahrungen) welche Lernprozesse auslösen und wie sich diese Lernprozesse vollziehen. Bei *nicht-privilegierten* Lernprozessen ist hingegen nicht vorgegeben, welche Faktoren welche Lernprozesse auslösen und wie sich diese Lernprozesse vollziehen. Genau hier wird es aber aus pädagogischer Perspektive interessant, denn nicht-privilegiertes Lernen umfasst all jene Inhalte und Fähigkeiten, die Unterricht zu vermitteln versucht. Nicht schon qua Natur (oder: qua Gehirn) sind Menschen auf den

Erwerb dieser Fähigkeiten vorbereitet. Lesen, Schreiben und Rechnen werden nicht zuletzt deshalb als *Kulturtechniken* bezeichnet, weil sie in der kurzen Zeit kultureller Evolution entstanden sind (vgl. Tomasello 2002; Stern/Grabner/Schumacher 2005, S. 31f.). Erfahrungsabhängige Hirnplastizität gilt als Voraussetzung dafür, dass Menschen ein solches Wissen erwerben können, denn sie versetzt in die Lage, zu lernen und sich mit Welt auseinander zu setzen.

5.2 Differenzen zwischen neurobiologischer und pädagogischer Erklärungsebene

Da jene Inhalte und Fähigkeiten, die man durch Erziehung und Unterricht zu vermitteln sucht, Produkte kultureller Evolution sind, ist das menschliche Gehirn nicht schon an sich darauf vorbereitet, sie zu erlernen. „Folglich muss die Beschreibung der Voraussetzungen für diese Art des Lernens über die Beschreibung der Bedingungen, die aufseiten des menschlichen Gehirns erfüllt werden müssen, hinausgehen und zusätzlich weitere externe – vor allem kulturelle – Faktoren einbeziehen, die für erfolgreiches nicht-privilegiertes Lernen relevant sind.“ (Schumacher 2006, S. 179) Es ist unnötig zu betonen, dass Lernende *ohne* Gehirn nichts lernen können und Gehirne insofern notwendige Voraussetzungen von Lernprozessen sind. Aus pädagogischer Sicht ist entscheidend, dass Gehirne keine hinreichende Bedingung darstellen, damit Heranwachsende Lesen, Schreiben oder Rechnen lernen, denn für den Erwerb dieser Fähigkeiten ist in der Regel gezielte Unterweisung nötig. Ein solcher Unterricht greift nicht unmittelbar auf biologische Voraussetzungen zurück, um Prozesse nicht-privilegierten Lernens zu initiieren, sondern knüpft an die individuelle Lerngeschichte und an den spezifischen Wissenstand derjenigen an, die unterwiesen werden.

Dass es für die Beschreibung eben jener „Wissensvoraussetzungen“ (ebd.) der Lernenden nicht hinreichend ist, allein die neurobiologische Erklärungsebene in Betracht zu ziehen, lässt sich anhand des Begriffs der Emergenz demonstrieren. Als emergent bezeichnet man solche Phänomene, die auf anderen Phänomenen basieren, ohne dass diese jene verursachen. Aus diesem Grund lassen sich emergente Phänomene nicht auf ihre Grundlagen zurückführen. In der Philosophie des Geistes erläutert man den Zusammenhang von grundlegenden und komplexen Phänomenen im Rückgriff auf den Begriff der Supervenienz (zur Übersicht vgl. Schröder 2004, S. 41ff.). Gemeint ist damit die Möglichkeit, einen Sachverhalt aus verschiedenen theoretischen Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen (z.B. neurobiologisch, psychologisch oder erziehungswissenschaftlich) zu beschreiben. Auf der Basis des Supervenienz-Modells muss man nicht allein einen naturalistischen Fehlschluss in Betracht ziehen, wenn von einer Erklärungsebene auf eine andere Erklärungsebene extrapoliert wird. Der Begriff der Supervenienz räumt die Möglichkeit ein, bei der Beschreibung komplexer Sachverhalte Kontinuität und Diskontinuität im Zusammenhang zu betrachten. Zwischen grundlegenden und komplexen Phänomenen besteht demnach eine asymmetrische Relation (vgl. Schröder 2004, S. 42), denn grundlegende Phänomene bestimmen komplexe Phänomene zwar,

verursachen sie jedoch nicht. Damit ist die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass ein komplexer Sachverhalt durch grundlegende Sachverhalte zustande kommt, umgekehrt jedoch nicht auf diese Grundlagen zurückgeführt werden kann (vgl. kritisch Searle 2004, S. 103f.).

Das eben Gesagte lässt sich anhand der Befunde zur erfahrungsabhängigen Hirnplastizität konkretisieren: Allein aus dem Wissen, *dass* Erfahrungen sich auf die Hirnentwicklung auswirken, lässt sich nicht ableiten, *welche* Erfahrungen notwendig sind, also wie diese Erfahrungen inhaltlich zu spezifizieren sind. Dass die Ergebnisse der neurobiologischen Lernforschung hierüber keine Auskunft geben, erweist sich jedoch nicht von vornherein als Problem. Problematisch wird dies erst, wenn Neurowissenschaftler behaupten, sie wüssten nicht nur, wie sich Lernprozesse vollziehen, sondern auch: wie sie im Hinblick auf die inhaltlichen Aspekte von Unterricht beeinflusst und gefördert werden können. Hierfür sind jedoch in erster Linie erziehungswissenschaftliche und kognitionspsychologische Erklärungen erforderlich (vgl. Stern/Grabner/Schumacher 2005).

In diesem Zusammenhang taucht ein weiteres Problem auf, denn bislang war nur die Rede vom einzelnen Gehirn, das auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen beschrieben werden kann. Schwieriger wird es, wenn es nicht nur um ein singuläres Gehirn und dessen kognitive Leistungen geht, sondern um komplexe kulturelle Kontexte. Dies betrifft soziale Interaktionen in Erziehungssituationen ebenso wie individuelle Bildungsprozesse, die sich in Schulen, Familien oder in einem anderen Rahmen vollziehen. Trotz seiner Unverzichtbarkeit ist das Gehirn in diesen Kontexten nur ein Faktor neben anderen. Aus diesem Grund kann seine Beschreibung nicht schon all jene Aspekte erfassen, die etwa für das Aufstellen von konkreten Anleitungen zur Wissensvermittlung im Schulunterricht relevant sind (vgl. Schumacher 2006, S. 180ff.). Zum Problem wird dies vor allem dann, wenn Neurobiologen die These vertreten, die neurobiologische Erklärungsebene stelle die *eigentlich* relevante Ebene bei der Erklärung von Lernprozessen dar, die im Kontext von Schule und Unterricht auftreten (z.B. Ansari/Coch 2006). Das durch die neurowissenschaftliche Lernforschung bereitgestellte Wissen reicht jedoch nicht aus, um auf pädagogische Problemstellungen übertragen oder in der Unterrichtsgestaltung angewendet zu werden, denn pädagogische Situationen gehen weder in neurophysiologischen Lernprozessen auf noch können sie restlos in diese zerlegt werden.

Somit stellt sich die Frage nach einem Lernbegriff, der pädagogischen Situationen angemessen ist. Allein aus dem hypothetisch-experimentellen Wissen, das die neurobiologische Lernforschung zur Verfügung stellt, lässt sich ein solcher Lernbegriff nicht destillieren. Aus pädagogischer Perspektive, darauf hat jüngst Klaus Prange (2005) hingewiesen, zeigt sich Lernen „im Zusammenhang einer spezifischen Lehraufgabe und Erziehungsabsicht“ (S. 83). Gemeint ist damit, dass nicht jedwede Form des Lernens pädagogisch relevant sein muss, sondern spezifische Formen des Lernens interessieren: Lernen lässt sich dabei in erster Linie als ein Lernen vom anderen verstehen, als Prozess der Interaktion, in dem sowohl gelernt als auch gelehrt wird. Als ein dritter Faktor von Lehr-Lern-Prozessen tritt der Gegenstand hinzu, der in Prozessen der Vermittlung durch Lehrende und der Aneignung durch Lernende konstruiert wird.

Diese Erinnerung an zentrale Elemente pädagogischer Situationen ist hilfreich, um genauer einschätzen zu können, in welcher Hinsicht die zeitgenössische Neurobiologie mit einem pädagogisch relevanten Wissen aufwartet. Aus der Diskussion über die Anwendung von Ergebnissen aus der Lernpsychologie im Unterricht ist bekannt, dass ein im Kontext wissenschaftlicher Forschung gewonnenes Wissen allein nicht ausreicht, um Unterricht gestalten zu können. Nötig sind hierfür auch präskriptive Wissensbestände sowie operativ-gestalterische Fähigkeiten (vgl. Terhart 2006, S. 83). Hinzu kommt, dass neurowissenschaftliches Wissen nur eine Variante deskriptiv-analytischen Wissens darstellt. Für die Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen ist ein deskriptives Wissen, das über die Gehirnzentrierung neurophysiologischer Erklärungen und die Individuum-zentrierung kognitionspsychologischer Erklärungen hinausgeht und die Ebene sozialer Interaktion beschreibt, ebenfalls von Bedeutung. Sinnvoll erscheint es deshalb, die neurowissenschaftliche Grundlagenforschung (z.B. Gallese 2005) auf Anschlussmöglichkeiten an andere Formen deskriptiven Wissens hin zu befragen, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive relevant sind.

6. Fazit und Ausblick

Was lässt sich nun aus den vorangegangenen Überlegungen schlussfolgern? Zunächst einmal wird deutlich, dass nicht allein Debatten, in denen man anthropologische Grundsatzfragen traktiert oder um ein neurowissenschaftlich fundiertes Menschenbild streitet, für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse aufschlussreich sein können. In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, konzeptionelle und methodologische Prämissen zu fokussieren, die innerhalb der neurobiologischen Forschungspraxis zur Konstruktion des Untersuchungsgegenstands Gehirn beitragen. Gerade in dem Moment, in dem Ergebnisse der neurobiologischen Lernforschung auf das Lernen in pädagogischen Kontexten, auf Unterricht und Schule bezogen werden, bedürfen die anthropologischen und pädagogischen Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis einer Explikation.

Trotz der wiederholt annoncierten technischen Fortschritte der neurobiologischen Lernforschung lassen sich Parallelen zum methodologischen Behaviorismus aufzeigen, die eine neurowissenschaftlich begründete Revision pädagogischer Sichtweisen auf Lernen zumindest fraglich erscheinen lassen. Genau zu prüfen ist vor allem, ob die neurobiologische Lernforschung an die behavioristische Tradition in Form eines ‚Neobehaviorismus neuronaler Prozesse‘ anschließt. Zwar wird die Zusammenarbeit von Pädagogik und kognitiver Neurowissenschaft als viel versprechendes Projekt ausgegeben, das von wechselseitigem Nutzen ist, doch wird zugleich behauptet, es bedürfe einer neurobiologischen Grundlegung der Pädagogik, die pädagogischen Akteuren nicht nur ein besseres Verständnis davon ermöglicht, „what works“ (...), but also an understanding of *why* and *how* it does or does not work“ (Ansari/Coch 2006, S. 149). Wie weiter oben deutlich wurde, ist es aber bislang noch nicht gelungen, die neurobiologischen Grund-

lagen des Lernens überzeugend darzulegen, so dass es voreilig wäre, schon heute eine neurobiologische Grundlegung pädagogischer Praxis anzuvisieren (vgl. Gyseler 2006).

In jüngster Zeit konnte vor allem der sozialreformerische Elan einiger Neurowissenschaftler und deren Werben für positive Technologien irritieren (vgl. kritisch Kuhlmann 2004). In der gegenwärtigen Debatte werden neurobiologische Forschungsergebnisse zu basalen Lernmechanismen in Verbindung gebracht mit einer Semantik der Optimierung, die sich in Slogans wie „Unser Gehirn lernt immer!“ (Spitzer 2002, S. 11) niederschlägt. Da Gehirne immer lernen, sei es nicht entscheidend, „dass der Lehrer irgendwelche didaktischen Tricks beherrscht. Wenn er seine Schüler mag und sie ihn, wird der Unterricht vorangehen. Wenn dies nicht der Fall ist, kommt wenig Fruchtbare heraus.“ (ebd., S. 413). Gerade die Schlichtheit und Leichtfertigkeit einer solchen Empfehlung lässt den Eindruck entstehen, dass manchem Hirnforscher – im Verbund mit bildungspolitischen Fraktionen und Teilen des pädagogischen Milieus – eine „gehirngerechte“ Reform von Schule und Unterricht vorschwebt. Deutlich wird dies nicht zuletzt in der Forderung nach einer „evidenzbasierten Pädagogik“, die sich methodisch an der Medizin orientieren soll (vgl. Spitzer 2006). Auch auf diesem Wege finden Stichworte aus der internationalen bildungspolitischen Diskussion wie „scientifically-based research“ und „evidence-based politics“ Eingang in die deutschsprachige Debatte (vgl. Bellmann 2006).

Lässt man die aktuellen Reformbemühungen einmal beiseite und schaut auf die Struktur des Diskurses, in dem nach einer Übertragung natur- und biowissenschaftlicher Erklärungsansätze und Forschungsergebnisse in pädagogisches Handeln gefragt wird, so erweist sich diese als relativ konstant und robust. Nur auf den ersten Blick kann Lernen als gemeinsames Thema von Neurowissenschaft und Pädagogik in Betracht gezogen werden, aus dem sich interdisziplinäre Kooperationschancen ergeben. Erziehungswissenschaftliche Analysen, die weniger auf die pädagogische Nutzung aktueller Forschungstrends abheben, sondern nach historischen Verbindungslinien und systematischen Problemen fragen, haben dies bereits gezeigt (z.B. Becker 2006; Terhart 2006).

Auch wenn gegenwärtig kein abschließendes Urteil über den Einfluss der Neurobiologie auf die pädagogisches Handeln begleitende Anthropologie möglich ist, kann es doch lohnen, einen Ausblick zu wagen und die Frage zu stellen, wie das Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften in Zukunft aussehen könnte. Manche Erziehungswissenschaftler vermuten, dass nach einem interdisziplinären Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede das wechselseitige Interesse eher abnimmt und ein neues Stillhalteabkommen geschlossen wird. Andere setzen schon heute auf eine Synthese von Hirn- und Bildungsforschung und werden dieses Programm auch weiterhin verfolgen. Meine Vermutung ist, dass die Spannungen zwischen Neurobiologie, Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis noch eine Weile erhalten bleiben. Der unterschwellige Grund dafür könnte in der neurobiologischen Auflösung von anthropologisch und pädagogisch folgenreichen Oppositionspaaren wie Entwicklung und Lernen liegen (vgl. Abschnitt 3). Deren Auflösung gewährleistet nicht nur die Resonanz des pädagogischen Publikums, sondern ermöglicht es Neurowissenschaftlern, in ihren pädagogischen Bemerkungen zwischen reformpädagogischer Semantik und technologi-

schem Vokabular hin und her zu oszillieren (z.B. Singer 2003). Ist vielleicht gerade die pädagogische Unterbestimmtheit ein Garant für die pädagogische Anschlussfähigkeit neurobiologischer Forschung? Diese Frage ergibt sich aus der Beobachtung, dass die Neurobiologie ein Wissen zur Verfügung stellt, mit dem sich zwar die Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischen Handelns begründen und anders als bislang beschreiben lässt, aus dem jedoch keine dezidiert pädagogischen Schlussfolgerungen zu ziehen sind. Der angedeutete Zusammenhang zwischen Neurobiologie und Pädagogik lässt sich überprüfen, indem man weiterhin die Schnittstellen untersucht, an denen neurobiologische Forschungsergebnisse im pädagogischen Milieu zum Einsatz gelangen. Eine solche Arbeit kann sich sowohl für historische als auch grundagentheoretische Bildungsfor-schung lohnen.

Literatur

- Andersen, S.L. (2003): Trajectories of brain development: point of vulnerability or window of opportunity. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 27, S. 3-18.
- Anderson, J.R. (2001): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Spektrum.
- Ansari, D./Coch, D. (2006): Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. In: *Trends in Cognitive Sciences* 10, S. 146-151.
- Becker, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellmann, J. (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 487-504.
- Benner, D./Oelkers, J./Ruhloff, J. (1988): Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 295-297.
- Blakemore, S.-J./Frith, U. (2006): Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Bruer, J.T. (2000): Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Changeux, J.-P. (1984): Der neuronale Mensch. Wie die Seele funktioniert – die Entdeckungen der neuen Gehirnforschung. Reinbek: Rowohlt.
- Engel, A.K./König, P. (1998): Das neurobiologische Wahrnehmungsparadigma. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Gold, P./Engel, A. K. (Hrsg.): *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 156-194.
- Gallese, V. (2005): Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 4, S. 23-48.
- Giesinger, J. (2006): Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 97-109.
- Goschke, T. (1996): Lernen und Gedächtnis: Mentale Prozesse und Gehirnstrukturen. In: Roth, G./Prinz, W. (Hrsg.): *Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen*. Heidelberg: Spektrum, S. 359-410.
- Greenough, W.T./Black, J.E./Wallace, C.S. (1987): Experience and Brain Development. In: *Child Development* 58, S. 539-559.
- Gyseler, D. (2006): Problemfall Neuropädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 555-570.
- Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jacobs, A.M. (2006): Messung der Hirnaktivität. In: Funke, J./Frensch, P. A. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition*. Göttingen: Hogrefe, S. 697-704.

- Jacobs, A.M./Hutzler, F./Engl, V. (2006): Dem Geist auf der Spur: Neurokognitive Methoden zur Messung von Lern- und Gedächtnisprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5-06, S. 71-86.
- Kandel, E.R./Hawkins, R.D. (1994): Molekulare Grundlagen des Lernens. In: Gehirn und Bewusstsein. Heidelberg: Spektrum, S. 114-125.
- Kandel, E.R./Schwartz, J.H./Jessell, T.M. (Hrsg.)(1996): Neurowissenschaften. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum.
- Keil, G. (1993): Kritik des Naturalismus. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kischka, U./Wallesch, C.-W./Wolf, G. (Hrsg.) (1997): Methoden der Hirnforschung. Eine Einführung. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Kuhlmann, A. (2004): Menschen im Begabungstest. Mutmaßungen über Hirnforschung als soziale Praxis. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1, S. 143-153.
- Lakowski, G. (2003): Neuroscience and Learning: A New Agenda for Educational Research. In: Döbert, H. u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen - Internationale Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. 211-219.
- Lindemann, G. (2005): Beobachtungen der Hirnforschung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 53, S. 761-781.
- Mead, G.H. (1934/1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Metzinger, T. (2005): Unterwegs zu einem neuen Menschenbild. In: Gehirn & Geist 11/2005, S. 50-54.
- Meyer-Drawe, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 505-514.
- Perler, D./Wildt, M. (2005): Der Geist der Tiere – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Der Geist der Tiere. Philosophische Texte zu einer aktuellen Diskussion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 10-74.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Rosenzweig, M.R./Leiman, A.L./Breedlove, S.M. (²1999): Biological Psychology. An Introduction to Behavioral, Cognitive, And Clinical Neuroscience. Sunderland, Mass.: Sinauer.
- Roth, G. (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollständig überarbeitete Ausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schneider, W.X./Prinz, W. (2000): Kognitive Neurowissenschaft. In: (Hrsg.): Lexikon der Neurowissenschaft. Heidelberg/Berlin: Spektrum, S. 249-251.
- Schröder, J. (2004): Einführung in die Philosophie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schumacher, R. (2006): Die prinzipielle Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens. In: Sturma, D. (Hrsg.): Philosophie und Neurowissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 167-186.
- Searle, J.R. (2004): Mind. A Brief Introduction. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Singer, W. (1991): Die Entwicklung kognitiver Strukturen – ein selbstreferentieller Lernprozeß. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektive der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 96-126.
- Singer, W. (2002a): *Conditio humana* aus neurobiologischer Perspektive. In: Elsner, N./Schreiber, H.-L. (Hrsg.): Was ist der Mensch? Göttingen: Wallstein, S. 143-167.
- Singer, W. (2002b): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2006): Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, S. 23-35.
- Squire, L.R./Kandel, E.K. (1999): Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, E. (2004): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 531-538.
- Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Terhart, E. (2006): Gehirnforschung, Lernen, Unterricht: erziehungswissenschaftliche Rückfragen. In: Bellmann, J./Ruhloff, J. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim/Basel: Beltz, S. 65-77.
- Terrace, H.S. (2005): The simultaneous chain: a new approach to serial learning. In: Trends in Cognitive Sciences 9, S. 202-210.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Urchs, M. (2002): Maschine, Körper, Geist. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Watson, J.B. (1913): Psychology As The Behaviorist Views It. In: Psychological Review 20, S. 158-177.
- Westmeyer, H. (1984): Von den Schwierigkeiten, ein Behaviorist zu sein oder Auf der Suche nach einer behavioristischen Identität. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien – interdisziplinär. Band III, 2: Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien. München: Fink, S. 574-606.

Anschrift des Autors:

Thomas Müller, M.A., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin. E-Mail: thomas.mueller@rz.hu-berlin.de

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt?

Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie

*„Blick auf zu den Sternen,
hab acht auf die Gassen“ (Wilhelm Raabe)*

1. Einleitung

Der jüngst verstorbene amerikanische Evolutionsbiologe Jay Gould äußerte kurz vor seinem Tode die Befürchtung, dass wir für den unvoreingenommenen Versuch der menschlichen Selbsterforschung den Tribut in Form „ängstlicher Gedanken“ zahlen müssen. Oder: Mit der Klarheit kommt die Kälte (Gould 2005, S. 193).

Die Aufklärungsphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts ging von der genau gegenteiligen Vorstellung aus und schloss sich der schon in der Antike formulierten Prämisse an, dass nur die Wahrheit den Menschen glücklich und frei machen kann, weshalb man auch schon vorher wissen könne, auf was die menschliche Neugierde stoßen werde (Blumenberg 1973, S. 7).

Nichts war diesem Denken fremder, als dass Zufallskräfte den Menschen und die übrige belebte Natur bestimmen und lenken könnten. Alles war Notwendigkeit. Dieses teleologische Denken interpretierte die Veränderungen in der Welt als andauernde Schöpfung, als einen allmählichen von Endzwecken gesteuerten Prozess des Fortschritts. Herder beschwor eine „scala naturae“, eine Stufenleiter der Vervollkommenung und beeinflusste damit auch den Naturforscher Alexander von Humboldt, der, von Darwin hoch verehrt, eine Natur sah, deren Wesen er als schön und harmonisch bestimmte.

Dieses für die menschliche Empfindung erfreuliche Bild wurde dann von Darwin 1859, dem Todesjahr Humboldts, durch die Theorie der natürlichen Selektion, die starke Zufallselemente enthält, zerstört. Das Zufallsprinzip widerspricht jeder Vorstellung von Harmonie. Insbesondere die deutsche Aufklärungsphilosophie von Herder und Kant bis Hegel und Marx war gekennzeichnet von finalistischem Denken. Kant betrachtete alle Phänomene der belebten Natur als Ergebnis teleologischer Kräfte und beeinflusste mit dieser Vorstellung auch die deutsche Biologie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, und zwar so stark, dass diese darwinsches Gedankengut noch lange bekämpfte (Mayr 1994, S. 79).

Die Erziehungsreflexion der philosophischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts wurde von einer sich im folgenden Jahrhundert ausbildenden systematischen Pädagogik aufgenommen und als Bildungsphilosophie neu begründet. Damals hat sich das Denken über die Erziehungsfähigkeit des Menschen in seiner klassischen Gestalt ausgebildet, die bis heute als Anspruch fortwirkt (Jäger/Tenorth 1987, S. 71).

Es geht um den Status dieser Grundannahme. Die Aufklärungsphilosophie war das Tor zu einer anthropozentrischen, optimistischen Weltdeutung, der es vor dem Hintergrund eines durch naturwissenschaftliche Entdeckungen irritierten religiösen Weltbildes geradezu bedurfte. So ließ der Deismus der Aufklärung zwar nicht Gott, aber die Vorstellung von dessen unmittelbarer Lenkungsmöglichkeit verschwinden. Der dadurch eintretende Verlust an Sicherheit musste durch die anthropologische Vorstellung eines vernunftbegabten Menschen ausgeglichen werden, der auf dem Wege der Tugend, der Wahrheit und des Glücks bis zu einem letzten Ziel der Vollendung selbst voranschreiten könnte. Insofern war das Konzept der Aufklärung auch eine Angstbewältigungsstrategie.

Wir haben es hier mit einer vorwissenschaftlichen Spekulation zu tun, die nicht ohne transzendente Absicherungen auskommt. Für Kant war Gott nicht tot. Er blieb Anhänger einer „natürlichen Theologie“, in der die Erschaffung von Welt und Mensch durch Gott und damit letztlich die Wahrheit einer göttlichen Anordnung nicht bezweifelt wurde. Das ist die Basis anthropologischer Bestimmungen wie Verstand, Vernunft und Tugendhaftigkeit und nicht die einer genauen Erforschung der menschlichen Natur. Und auf dieser Basis ruht bis heute das in der Pädagogik und anderen Sozialwissenschaften verbreitete Menschenbild.

Der metaphysische Nebel, den es umgibt, wird nur noch selten thematisiert. Das Fach zeigt wenig Interesse an den Grundlagen der menschlichen Natur und ihren archaischen Wurzeln, die diesen Nebel lüften würden. An der Peripherie des Faches existieren zwar Studien zu evolutionsbiologischen und neurologischen Konzepten. Diese haben aber über den engeren Zirkel der daran tätigen Personen hinaus wenig Wirkung gezeigt (zu nennen sind Liedtke 1972, Trembl 1987, Miller-Kipp 1992, Becker 2006).

Die Beschäftigung mit der Natur wird in der Regel durch einen allgemeinen Hinweis auf die Dynamik der menschlichen Kulturentwicklung ersetzt, als wenn die Kultur losgelöst von der menschlichen Natur existierte und nicht aus dieser hervorgegangen wäre. Wenn man die metaphysischen Nebel nicht sehen und das Biologische übersehen möchte, müsste man deutlich machen, wie sich die Kultur aus sich selbst oder wie sich Soziales aus dem Sozialen erklären lässt. Wird die Distanz zu biologischen Erklärungen durch die Behauptung eines Sieges der Kultur über die Natur begründet, so müsste gezeigt werden, wie und wann die Kultur die menschliche Natur verbogen oder gar gebrochen hat. Aber es wird nicht gezeigt.

Nach dem gewohnten Modell wissenschaftlichen Fortschrittsdenkens fangen wir in abergläubischem Wissen an und schreiten durch Erfassung von immer mehr Tatsachen und immer schärferem Erkennen dieser Tatsachen auf die letztendliche Wahrheit zu. Aus einer solchen Perspektive dürfte die Wissenschaftsgeschichte einer Disziplin kaum mehr Interessantes enthalten, denn sie wäre ja nicht mehr als ein Verzeichnis früherer Irrtümer. Bestenfalls könnten einige der alten Gründungsväter für ihre frühen Ahnungen gelobt werden.

In der Pädagogik und anderen Sozialwissenschaften aber ist dieses Model außer Kraft gesetzt. Die Entdeckung dessen, was den Menschen auszeichnet, wurde bereits in der Vergangenheit gemacht und es ist eine Entdeckung, von der man nicht fortschreiten

will, weshalb man sie nicht nur wissenschaftlich, sondern auch ethisch-moralisch legitimiert.

Die aktuelle Tatsachenforschung wird aus der erkenntnisleitenden Perspektive dieser alten Entdeckung betrieben. Die als realistisch anerkannten Vorstellungen sollen durch neue Forschungen bestätigt und nicht widerlegt werden. Das kann gelingen, weil die erkenntnisleitenden Gewissheiten einen selektierenden und gewichtenden Einfluss auf Daten nehmen. Es läuft immer wieder auf das Problem hinaus, ob eine unbefleckte Beobachtung Vorurteile und Dogmen brechen kann oder ob Vorurteile und Dogmen eine unbefleckte Beobachtung nicht zulassen. Bei der Betrachtung so komplexer Gebilde wie den menschlichen Organisationssystemen oder dem menschlichen Sozialverhalten kann es deshalb immer wieder zum Streit darüber kommen, was denn wirklich Fakt ist.

Solange anthropologische Vorstellungen in Pädagogik und anderen Sozialwissenschaften vor allem ethisch legitimiert werden, gehen sie nicht den Weg vom Sein zum Sollen, sondern den vom Sollen zum Sein.

Die altbekannte Warnung vor „naturalistischen Fehlschlüssen“ kritisiert einen umstandslosen Schluss vom Sein auf das Sollen. Ebenso problematisch erscheint aber ein „moralistischer Fehlschluss“, der immer davon ausgeht, dass wissenschaftliche Feststellungen, die mit den tradierten anthropologischen Überzeugungen und Moralvorstellungen nicht kompatibel sind, zu unterlassen seien, weil sie in entmutigender oder kränkender Form negative Wirkungen auf den Gegenstand selbst nehmen.

2. Fortschritt in der Pädagogik

Die Frage des wissenschaftlichen Fortschritts in der Pädagogik stellt sich von Beginn ihres systematischen Wirkens als Suche nach Bestätigung eines schon vorhandenen Wissens über Möglichkeiten ihres Gegenstandes und als Suche nach den geeigneten Mitteln und Methoden einer Behandlung, die ihn zu dem werden lässt, was er eigentlich ist. Wirklichkeit wird fast ausschließlich auf Fortschrittsdynamik getestet.

Herbarts System übertrug die Verwirklichung ethischer Zielsetzungen einer wissenschaftlichen Psychologie, die seelische Ablaufgesetze erkennen und funktionssichere Methoden für eine Umsetzung liefern sollte. Bei Theoretikern wie Praktikern herrschten damals höchste Erwartungen an eine Handlungspräzision, die einer Technik gleichen sollte. Vorbild waren die Naturwissenschaften. So exakt wie die Medizin sollte die Pädagogik operieren können. Rund hundert Jahre später fand diese Vorstellung eine vergleichbare Neuauflage. In den erziehungsoptimistischen 1960er Jahren wird eine „realistische Wendung“ proklamiert, die sich in Absetzung von einer stark philosophischen Ausrichtung der Disziplin als wahre Verwissenschaftlichung des Faches versteht. Eine direkte „Tatsachenerforschung“ wird eingefordert, eine völlige Distanzierung der „normativen Reflexion“ aber abgelehnt. Wieder ist man sich sicher, dass die empirische Forschung klare Befunde für die „Veränderlichkeit“, für die „Kultivierbarkeit“ und die „Moralität“ des Menschen liefern würde (H. Roth 1963, S. 109-119). Gegenteiliges wurde nicht erwartet.

Dazwischen liegt ein Denken, das den von Herbart und den wissenschaftsgläubigen Pädagogen der 1960er Ära unternommenen Versuchen, die empirische Wirklichkeitsforschung zum Diener normativer Vorstellungen zu machen, eine klare Absage erteilt. Die lebensphilosophisch grundierte Pädagogik sieht hier einen Versuch der Harmonisierung völlig unterschiedlicher Wirklichkeitsbereiche, der zum Scheitern verurteilt ist, weil es dabei entweder zu einer Umdeutung der Wirklichkeit oder zu einer Infragestellung der ethisch-normativen Dimension kommt, die für sie im Metaphysischen verhaftet bleibt. Für diese später Geisteswissenschaftliche Pädagogik genannte Denkrichtung war nicht Wissenschaft eine Sicherung möglicher Höherentwicklung, sondern nur die „Ehrfurcht vor dem Göttlichen“, also nur ein Garten der metaphysischen Hoffnung und des Trostes, des Trostes deshalb, weil man irdische Fesseln sah, die man in Demut anerkennen sollte, weshalb man sich von Ikarusflügen des menschlichen Geistes, wie sie der deutsche Idealismus unternahm, distanzierte (Spranger 1969, S. 207).

Vor einem wirklich wissenschaftlichen Zugriff auf den menschlichen Geist wurde gewarnt, weil dieser zerstörende Wirkungen haben könnte. Schon in seinen „Lebensformen“ aus den 1920er Jahren prognostizierte Spranger, dass die Pädagogik um ihr Selbstverständnis wird ringen müssen, wenn man den Menschen dem „kalten Wind“ der Wissenschaften aussetzt.

Aus evolutionsbiologischer Sicht ist ein solcher Standpunkt absolut nachvollziehbar. Denn es ist selbst eine klassische anthropologische Frage, ob der Mensch aus dem inneren Antrieb seiner Natur heraus zum Wissen strebt oder ob er schlicht durch das einfache Bedürfnis der Daseinsbewältigung zu Erkenntnisgewinnen getrieben wird. Schon Goethe wusste, dass der Baum des Lebens nicht ein Baum des Wissens ist und beantwortete die Frage so: „Wäre Gott darum zu thun gewesen, daß die Menschen in der Wahrheit leben und handeln sollten, so hätte er seine Einrichtung anders machen müssen“ (Goethe 1907, S. 157).

Die sich nicht auf Gott, sondern auf Darwin beziehende evolutionäre Anthropologie sieht das nicht anders: Die Evolution hat das Leben auf Überleben ausgerichtet und nicht auf Wahrheit. Sind also Glaube, Hoffnungsvisionen oder auch Täuschung überlebensdienlicher als eine methodisch überprüfte Wahrheit, über die man erschrickt, so richtet man sich nicht an dieser, sondern an ersteren aus (Riedl 1981, S. 25).

3. Fortschritt in der Wissenschaft

Kann die wissenschaftliche Pädagogik noch Fortschritte im Bereich der Erziehungsmethoden machen oder ist es damit vorbei? Ist der Gedanke von grenzenlosen Horizonten und damit von noch unzähligen Verbesserungsmöglichkeiten des Menschen eine Illusion, weil es hier eine Begrenztheit gibt, die sich aus der Begrenztheit des Gegenstandes erklärt?

Die heutigen Fortschrittsvorstellungen sind erst einige hundert Jahre alt. Vom Zeitalter des römischen Reiches bis zum Ende des Mittelalters waren die meisten gebildeten Menschen unter dem Eindruck einer Statik verheißenden Religion der Auffassung, die

Geschichte sei seit der Gipfelhöhe des klassischen Griechenlands ein Prozess des Niedergangs. Sowohl die philosophische Reflexion als auch der naturwissenschaftliche Erkenntnisstand hätten damals ihren Gipfelpunkt erreicht. Mit Newton, Bacon und Descartes endete diese Vorstellung und die neuzeitlichen empirischen Wissenschaften begannen ihren Siegeszug. Die Idee eines endlichen Prozesses, eines Finales der vollständigen Erkenntnis blieb aber lebendig.

In den letzten Jahren lebt in der amerikanischen Wissenschaftsphilosophie eine Diskussion auf, in der es um die Frage geht, ob es mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt in vielen Wissenschaftsdisziplinen bald zu Ende sei. Argumentiert wird, dass etwa die Physik und die Biologie heute ein theoretisches Gesamtbild präsentieren, das in seinen wesentlichen Zügen als vollendet gelten kann. Zwar jage die Elementarteilchenphysik immer kleineren Bausteinen des Lebens hinterher, aber eine Phase sinkender Erkenntniserträge sei unübersehbar eingetreten.

- Die angewandten Wissenschaften haben die vorherrschenden theoretischen Paradigmata in der Physik und der Biologie immer nur bestätigt. So belegt die Laser- und Transistorentechnik die Gültigkeit der Quantentheorie und die Gentechnik bestätigt das DNS-gestützte Evolutionsmodell. Die beiden führenden amerikanischen Biologen E.O. Wilson und Ernst Mayr stimmen in der Auffassung überein, dass die Biologie sich in einem Stadium der Finalisierung befindet. Die Vorstellung von der natürlichen Selektion und anderen Mechanismen der Evolution sind beständige Grundregeln der Biologie und die Molekularbiologie hat vom Unerklärbarkeitsverdacht des Vitalismus nichts mehr übrig gelassen.
- Als weitgehend begrenzt und erforscht gelten auch das Gebiet der menschlichen Anatomie und das der Geographie. Die Geologie hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts entdeckt, dass die Welt nicht nur einige tausend Jahre alt ist, wovon auch Kant ausgegangen war, sondern viele Millionen Jahre. Und seit am Anfang des 20. Jahrhunderts die Vorgänge der Plattentektonik und der Kontinentalverschiebung erkannt wurden, sind keine wirklich großen Entdeckungen mehr gemacht worden.
- In der Biologie sind zwar noch viele Details zu klären, wie etwa die genaue Funktionsweise des Gehirns oder die genaue Organismusentwicklung aus der Zelle, aber die Grundannahmen über die Evolution werden davon nicht berührt.
- So geht man davon aus, dass keine Entdeckungen mehr in Sicht seien, die die Tragweite der Enthüllungen eines Darwin, Mendel, eines Einstein oder eines Watson haben werden (Horgan 1997, S. 35f.).

Der Grund für die Grenze wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts wird in der Begrenztheit der Gegenstände gesehen. Kontinente sind begrenzt, Gebirgsketten sind begrenzt und auch die Welt ist begrenzt. Man kann die Gegenstände weiter befragen, aber man muss in Rechnung stellen, dass sie einfach keine neuen Antworten geben, dass sie sich dem Willen nach Entschlüsselung bislang verdeckter Geheimnisse versperren (Gould 2000, S. 168).

Ist nun auch der Mensch begrenzt? Aus naturwissenschaftlicher Perspektive lautet die Antwort: ja. Die Evolutionsbiologie geht mit Darwin davon aus, dass die Natur keine

großen Sprünge macht. Es herrscht hohe Stabilität und Kontinuität. Viele Arten sind in einem unendlich langen Prozess von Versuch und Irrtum so perfekt an ihre Umgebung angepasst, dass sie schon seit Millionen von Jahren stabil sind. Unverändert stabil ist aus Sicht der Biologie auch der Mensch und zwar in seinen körperlichen wie geistigen Grenzen, weil Geist als Gehirnorganfunktion verstanden wird. Die Art *Homo Sapiens* ist seit rund 120.000 Jahren nachweisbar und sie gilt seit rund 30.000 Jahren in ihrer gesamten Körperlichkeit einschließlich des Gehirnaufbaus als unverändert. Insofern ist sie eine Bestätigung evolutionsbiologischer Mechanismen, die erfolgreiche Abstammungslinien lange stabil halten.¹

Daraus folgt, dass das ganze Panorama der menschlichen Zivilisation, vom Anfang der Landwirtschaft bis zum Mondflug, auf den Strukturen und Fähigkeiten eines unveränderten Gehirns aufbaut. Der schnelle kulturelle Wandel verdankt sich allein einer Agglomeration von Wissen, das in Systemen bewahrt und an die nächste Generation weitergegeben wird und nicht etwa einem Intelligenzsprung aller Menschen.

Viele menschliche Organe haben Eigenarten und auch Mängel, die unseren körperlichen Möglichkeiten Grenzen aufzeigen. Dazu gehören, wie viele aus leidvoller Erfahrung wissen, die Bandscheibe, das Knie und die Beckenknochenkonstruktion. Diese Organeigenschaften sind morphologische und funktionelle Indizien für evolutionäre Konstruktionen, weil sie auf ihre ursprüngliche Verwendung zu anderen als den heutigen physiologischen Zwecken hinweisen. Auch die verschiedenen Schichten des menschlichen Gehirns offenbaren seine sukzessive evolutionäre Entwicklung und damit seine verschiedenen Anpassungsstadien an die jeweiligen Umwelten. Eine freie Selbstdetermination des menschlichen Geistes wird nicht gesehen, stattdessen ein Organ mit deutlichen Beschränkungen. In diesem operieren „biologische Lehrmeister“ in Form von kognitiven Denkmustern und sozialen Verhaltensmustern, die sich als hartnäckig widerständig gegen Flexibilisierung oder Veränderung zeigen. Erkennbar wird das besonders gut im Bereich visueller und kognitiver Täuschungen, die offenbaren, dass ein schon länger unverändertes Gehirn an heutige kompliziertere Umwelten nicht optimal angepasst ist. So zeigt der Mensch Schwächen im Umgang mit hoher Komplexität. Er täuscht sich im Bereich exponentieller Steigerungen und hat größte Mühe, ein Netz von Folgen, Nebenfolgen und Rückkopplungen zu überblicken. Dies belegen nicht nur spezielle Experimente der Kognitiven Psychologie, sondern auch tagtägliche Erfahrungen in unserer Alltagswelt. Ein besseres vernetztes Denken wird ständig eingefordert, erscheint aber aus Gründen einer strukturellen Schwäche des Gehirns nicht möglich. Die Hirnphysiologie verweist in diesem Zusammenhang auf seine modulare Struktur und das Fehlen einer übergeordneten Zentralinstanz, die eine optimale Verknüpfung leisten könnte (G. Roth 2003, S. 154ff.; Singer 2002, S. 201).

1 Mutationen, also genetische Veränderungen, finden täglich statt, aber sie führen zu keiner Veränderung der Art mehr, weil diese nur durch Aufspaltung großer Gruppen in kleine isolierte Populationen möglich wäre. 30.000 Jahre sind lang, aber im Rahmen evolutionärer Zeit doch kurz.

4. Das „volle Haus“

Eine solche Vorstellung, dass auf Grund einer Begrenztheit unseres Gefühlsensembles, unserer Denkformen und Verhaltensmuster die Lernfähigkeit des Menschen auch im Hinblick auf sein Sozialverhalten begrenzt sein sollte, genauso begrenzt wie seine übrige körperliche Leistungsfähigkeit, muss für eine teleologische Philosophie und damit auch für eine Pädagogik, deren Motiv „Verbesserung“ ist, befremdlich, ja bedrohlich klingen.

Wirft man aus dieser Perspektive aber einen Blick auf das der Pädagogik zur Verfügung stehende Methodenarsenal, auf alle die schon ausprobierten Mittel und Wege, die zu einer Höherentwicklung beitragen sollten, so kann sich bei genauem Hinsehen der Eindruck aufdrängen, dass das Arsenal begrenzt ist, dass nichts Neues entdeckt wird. Proklamierte Neuerungen entpuppen sich nach Überprüfung in der Regel als Altbekanntes, oft leicht modifiziert und neu etikettiert. Der Motor der Reformdynamik speist sich so aus der Vergeblichkeit, den widerspenstigen Gegenstand nachhaltig zu verändern.

- Ein Blick auf die historischen Systeme Schleiermachers und Herbarts oder auf die Methodenlehre Pestalozzis offenbart, dass kein Problem unentdeckt blieb, das uns nicht heute noch beschäftigen würde, und dass keine Lösungsmöglichkeit unerörtert blieb, die nicht auch heute noch diskutiert wird. Bereits Schleiermachers polares Schema eröffnet das ganze Panorama der erzieherischen Problemstellung: das Verhältnis von Individualbildung und sozialer Bildung, das Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialbildung, das von formaler und materialer Bildung, das von Wissens- und Charakterbildung. Er reflektiert die Frage von „Führen-“ oder „Wachsen-lassen“ und damit auch das Problem des Verhältnisses von Instruktionsunterricht und kindzentriertem Lernen.
- In der so genannten „Pädagogik der Schulmänner“ zwischen 1820 und 1860 wird das aufgenommen und über unmittelbare Erfahrung reflektiert. Zurückgegriffen wird auch auf die Lehrformgrundsätze Pestalozzis wie dem der „Anschaulichkeit“ oder der „Lückenlosigkeit“ bei elementarem Lernen. Noch immer sind dessen Einsichten gültig, dass man beim Lernen vom „Bekannten zum Unbekannten“ schreiten sollte und vom „Leichten zum Schweren“. Sein Ruf nach einem „Lernen mit allen Sinnen“ wird gerade von der modernen Hirnforschung bestätigt, die die Aufteilung unseres Langzeitgedächtnisses in visuelle, auditive, taktile und olfaktorische Speicher entdeckt hat.
- Die lebensphilosophische Kulturpädagogik deklariert und reflektiert ab 1920 noch einmal alle Probleme und stellt neben die von ihr empfohlenen Lösungswege noch eine Systematik aller denkbaren Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen einschließlich der Schulorganisationsfrage. Seither dreht sich das Karussell der Methoden im Rhythmus von Modewechseln im Kreis.
- Das fällt nur selten auf, manchmal aber doch: so wenn die angelsächsische Schulforschung ein neues Konzept der Unterrichtsstrukturierung vorlegt, das mit dem der Herbartianer aus dem 19. Jahrhundert völlig deckungsgleich ist, oder wenn ein The-

oretiker verblüfft vermeldet, dass neueste empirische Daten aus der Unterrichtsforschung ihm nicht sein lange stabiles Urteil über Merkmale guten Unterrichts bestätigen wollen, sondern überraschend „alte Schulmeisterweisheiten“ aus der Klamottenkiste der Pädagogik (Meyer 2004, S. 7).

So drängt sich auch für das Fachgebiet der Pädagogik der Eindruck auf, dass fast alle Entdeckungen gemacht sind und Fortschritt für den theoretischen wie für den praktischen Bezirk zur Illusion geworden ist.

Man sitzt, um ein Bild Jay Goulds zu verwenden, in einem „vollen Haus“, das voller Vielfalt und außerordentlich vollgestellt ist, das aber kaum noch vielfältiger gestaltet werden kann (Gould 1999, S. 274). Die visionären Gewissheiten lagern gut verstaubt im Keller und werden immer wieder ins Dachgeschoss geschleppt, wo man sich vergeblich bemüht, neue Wege zu finden, wie ihnen zum praktischen Durchbruch verholfen werden kann.

Das Menschenbild der modernen Biowissenschaften ist geeignet zu erklären, warum dies so ist: Der zu bearbeitende Gegenstand ist von einer Natur, die sich den aufklärerischen Visionen versperrt.

5. Pädagogik und Biowissenschaften

Wie soll die Pädagogik mit diesem inzwischen sehr stabilen Forschungsbild der naturwissenschaftlichen Anthropologie, dessen Beachtung in immer stärkerem Maße von den Biologen eingefordert wird, umgehen?

- Dieses Bild bewegt sich deutlich in Richtung einer reduktionistischen Anthropologie. Es verweist dort auf viel unveränderliche „Natur“, wo bislang sich äußeren Einwirkungen nachgebende plastische Strukturen vermutet wurden.
- So wird die in den Geistes- und Sozialwissenschaften verbreitete Trennung von Natur und Kultur aufgehoben und deren enge Verflochtenheit gezeigt. Die Kultur ist danach nur eine Entäußerung der menschlichen Natur.
- Die Bio- und Neurowissenschaften reklamieren deshalb heute auch ein Deutungsmonopol für Begriffe und Phänomene wie Subjektivität, Vernunft oder freier Wille. Entsprechende Kategorien beruhen danach auf Hirnfunktionen, deren Steuerung in großem Ausmaß durch genetische Programme erfolgt. Subjektives Erleben ist somit ein erklärbares Naturphänomen wie vieles andere auch.
- Die Humanethologie erkennt beim Menschen, wie bei allen Lebewesen, stammesgeschichtlich erworbene und erblich festgelegte Verhaltensweisen in allen Bereichen seines sozialen Verhaltens und ebenso in allen Vorgängen seiner Wahrnehmung und seines Denkens. Dazu gehören grundlegende Muster seines Lernens und seiner Antriebs- und Motivationsstrategien.
- Die Evolutionsbiologie gewinnt ihre Erkenntnisse zu einem großen Teil aus Vergleichen zwischen tierischen Lebewesen im Hinblick auf Abstammungs- und Funktionsähnlichkeiten. Die Einbeziehung des Menschen in diesen Vergleich hat die

anthropozentrischen Abgrenzungsbestrebungen zwischen Tier und Mensch stark relativiert. Gesehen werden dabei nicht wesensmäßige, sondern nur graduelle Unterschiede. Die angeborenen Grundlagen des menschlichen Verhaltens benötigen zu ihrer Ausreifung zwar Umwelteinflüsse, sind aber gegen Versuche, sie grundlegend zu verändern, weitgehend resistent. Es ist also mit großen Invarianzen in Form von phylogenetisch und ontogenetisch erworbenen Erbanlagen zu rechnen.

- Auch die Daten der differentiellen Persönlichkeitspsychologie untermauern heute Hypothesen der Molekularbiologie, wonach die Persönlichkeit eines Individuums im Laufe des Lebens eher auszureifen scheint, als dass sie sich in ihrem Kern verändert. Damit ist der noch in den 1960/70er Jahren dominierenden Lehre des Behaviorismus, wonach sich jegliches Verhalten von Mensch und Tier durch Konditionierung oder Erziehung beliebig verändern lässt, die wissenschaftliche Grundlage entzogen und sind die damaligen Vorstellungen über das Wirken von Anlage und Umwelt geradezu in ihr Gegenteil verkehrt worden.

Der alte Vertrag zwischen den Natur- und den Sozialwissenschaften, wonach sich die einen auf menschliche Universalien und die anderen auf Kultur- und Erziehungsphänomene konzentrieren, scheint also zunehmend brüchig zu werden. Biologen verkünden, dass die Verhaltensbiologie eines Tages die Soziologie und die Psychologie in sich integrieren würden, weil das menschliche Verhalten nach den Gesetzen der Evolutionsbiologie bald vollständig erklärt werden könne (Wilson 1975, S. 235). Die Pädagogik könnte dieses Menschenbild, das ihren Visionen so sehr widerspricht, ignorieren, sich immunisieren und selbstreferenziell ihre alten Wirkungsmythen pflegen. Sie würde dann aber unglaublich, wenn sie weiterhin interdisziplinäre Diskurse einfordert. Bei Abschottungsversuchen nähme sich das Fach selbst aus einer Diskussion um Abschätzungsfolgen dieser neuen Anthropologie heraus, was Bedeutungsverlust nach sich ziehen könnte.

Eine Resistenz der Pädagogik gegenüber Erkenntnisbeständen der Biowissenschaften hat aufgrund ihrer Entfaltung aus religiös-philosophischer Reflexion Tradition. Auch in der Phase des 19. Jahrhunderts, als man der Psychologie eine dienende Funktion als Psychotechnik mit naturwissenschaftlichen Genauigkeitssicherheiten zusprach, war die Biologie als „Hilfswissenschaft“ nicht gefragt. Die wenigen Versuche von Schreber oder Beneke um 1850 blieben bedeutungslos und auch später konnte man mit Darwins Abstammungslehre oder mit der Attacke des Biologen Helmholtz gegen die platonische Idee der Seele wenig anfangen (Neumann 1999, S. 923).

Erst Rudolf Lochner, der schon in den 1920er Jahren beklagte, dass in der Pädagogik die Tendenz zu wenig auf Erkenntnis, sondern nur auf praktische Hilfe ausgerichtet sei, pochte auf einen Blick zu den Naturwissenschaften. Mit Hilfe der Biologie sollte das „animalische“ des menschlichen Lebensbereiches erkundet werden, weil ein „Blick nach unten“ sehr zur „Erhellung der menschlichen Sphäre“ beitragen würde. Gleichzeitig bedauerte er, dass das Forschungsbild dieser Disziplin über die Umstände des menschlichen Handelns, besonders auf dem Gebiet der sozialen Phänomene, noch so wenig Aufklärung bieten würde. Und damit lag er damals auch richtig, denn die theoretische

Fundierung der Humanethologie erfolgte erst in den 1960er und 1970er Jahren (Lochner 1960, S. 404-426).

Für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, mit der Lochner um den Wissenschaftsstatus der Pädagogik rang, war die Biologie nur zuständig bis in die oberen Teile des menschlichen Halses. Eine Bestimmung dessen, welche Regionen des Kopfes noch der Natur zugehören und welche nicht mehr mit ihr verwoben sein sollten, wurde unterlassen. Die Seele wurde als ein Bereich ganz eigener Art benannt, man schloss sich aber sicherheitshalber der Auffassung Wilhelm Wundts von deren Nichträumlichkeit an. Lochner konnte sich nicht durchsetzen, weil Spranger eine Ahnung davon hatte, dass sich aus einem Blick auf die Niederungen des menschlichen Lebens schnell ein Blick in Abgründe ergeben könnte.

Offen für die Biologie war die Pädagogik nur dann, wenn sie sich von dieser in Annahmen bestätigt fühlte. Wie zum Beispiel als in den 1950er Jahren einer der letzten Vitalisten in der Biologie, der Schweizer Adolf Portmann, den Menschen als eine „embryonale Frühgeburt“ und damit als ein extrem erziehungsbedürftiges Wesen bezeichnete, das von Naturkonstanten weitgehend befreit sei (Portmann 1956/1998, S. 92-100); eine Außenseiterposition, die im Forschungsbild der Biologie keinen Bestand hatte.

Eine weitere Möglichkeit, um sich dem naturwissenschaftlichen Zugriff zu entziehen, könnte in der Strategie bestehen, dass Forschungsbild der Biowissenschaften als noch zu offen zu interpretieren und nach einem Präzisierungsgrad zu verlangen, den die Sozialwissenschaften zwar selbst noch nie erreicht, den in einer bestimmten Weise zu liefern aber auch der Verhaltensforschung schwer fallen könnte. Denn wenn man auf einer Vielzahl von Experimentalstudien am Menschen bestehen und seine Zustimmung davon abhängig machen würde, stieße man auf den ethisch-moralischen Sicherungsgürtel, den der Mensch um sein selbst erstelltes Bild gezogen hat. Schon das berühmte Milgram-Experiment, das der gleichnamige Psychologe 1961 in den USA durchführte und das mit einem erschreckenden Resultat über das menschliche Moralverhalten endete, weil sich zeigte, dass über 90% von zufällig ausgewählten US-Bürgern bereit waren, einen ihnen unbekannten Menschen mit Elektroschocks zu quälen, wobei über die Hälfte der Versuchsteilnehmer bis zur lebensgefährlichen Maximalgrenze gingen, hatte zur Folge, dass in den amerikanischen Universitäten eine ethische Richtlinie über die Zulassung von Experimenten aufgestellt wurde. Milgram, der Überbringer einer unschönen Botschaft, wurde moralisch diskreditiert und zahlte für seine Unternehmung einen hohen Preis in Form eines nachhaltigen Karriereknicks.

Das Resultat des Milgram-Experiments passte zur Zeit seiner Durchführung im Übrigen noch in keine theoretische Erklärungsschablone. Erst später zeigte die Verhaltensbiologie die tiefliegenden Gründe für die Auslösung eines solchen Verhaltens in bestimmten Situationsmustern. Über ein zwanghaftes Experiment an Menschen dachte auch der Pädagoge Heinrich Roth nach, als er in den 1960er Jahren Zwillingstudien durchforschte, deren Ergebnisse ihm gar nicht gefielen. Die Studien offenbarten nämlich einen durchgehenden Zug von eineiigen Zwillingen in Form eines Drängens in gleiche Milieus. Roth wollte Aufschluss über Anlage-Umweltanteile und spekulierte mit einer extremen Milieuverschiebung. Ein Zwilling sollte auf die Höhere Schule, der andere

dem Slum ausgeliefert werden. Zu dem Versuch kam es nicht (Neumann 2002, S. 65). Sollte sich die wissenschaftliche Pädagogik nicht weiter als Abwehrkämpfer, sondern als Tauschhändler verstehen und sich auf die naturwissenschaftliche Anthropologie einlassen, so könnte sie sich zwar in eine krisenhafte Situation der Selbstüberprüfung bringen, sie könnte sich aber andererseits auch stark entlasten. Für das von der naturwissenschaftlichen Anthropologie entschlüsselte Menschenbild wäre die Pädagogik ja ebenso wenig verantwortlich wie ein Geologe für geologische Formationen, ein Vulkanforscher für Vulkanausbrüche oder ein Kriminologe für die Tatsache von Kriminalität.

Die Bestände naturwissenschaftlichen Wissens über den Menschen sind geeignet, Gründe für die Schwere der Sisyphusarbeit Erziehung klar zu benennen und so die beständige Lücke zwischen Theorie und Praxis erheblich zu verkleinern. Überhöhte Vorstellungen für den Komplex Begabung, Motivation, Lernen könnten abgebaut und so dem Erziehungspraktiker gezeigt werden, was realistisch möglich ist und was nicht. Fehlerhafte Annahmen über Möglichkeiten eines spielerischen, spannungsfreien Lernens könnten über Hinweise auf natürliche physiologische Reaktionsmuster und falsche Analogien zwischen biologischen Reifungsprozessen und schulischem Lernen korrigiert und illusionäre Vorstellungen über Motivationserzeugung durch Aufklärung über den kalkulatorischen Hintergrund natürlicher Neugierimpulse abgebaut werden. Klarer erkennbar wäre dann auch, warum Schule keine natürliche, sondern kulturelle Veranstaltung ist, die immer Einschränkungen natürlicher Verhaltensmotive und Bedürfnislagen mit sich bringt.

Das Wissen über den stammesgeschichtlichen Hintergrund von Verhaltensgesetzmäßigkeiten und damit das Verstehen von typischen Verhaltensmustern im sozialen wie kognitiven Bereich könnte auch einen vorbehaltlosen Blick auf den Bereich individueller Anlageunterschiede eröffnen. Die in der Begabungsforschung zentralen Zwilling- und Adoptionsstudien wurden von der Pädagogik nur so lange begrüßt, wie man sich davon eine Bestätigung von hoher Plastizität und großer erzieherischer Eingriffstiefe versprach. Auf die inzwischen stabilen Erkenntnisse über hohe, nicht flexibilisierbare Naturausstattungen hinsichtlich der Faktoren Intelligenz und Persönlichkeitsstruktur reagiert man dagegen durchweg mit Abwehr.

Das Problem der Verknüpfung normativer Vorstellungen mit empirischer Wirklichkeitsforschung hat sich gerade in diesem Forschungssektor gezeigt. Die Konstruktion eines „dynamischen Begabungsbegriffs“ entsprang der Annahme einer hohen Veränderlichkeit des Individuums durch Erziehung und Lernen. Trotz bemerkenswerter Versuche einer Uminterpretation der psychologischen Daten, die dieser Annahme widersprachen, gelang dies Roth letztlich nicht, weshalb er sich für das normative Wunschbild entschied und einen „pädagogischen Begabungsbegriff“ kreierte, den er von jeder Rechenschaftspflicht gegenüber wissenschaftlicher Tatsachenforschung befreite (Neumann 2002, S. 64f.).

Ein Öffnen der Pädagogik für naturwissenschaftliche Erkenntnisbestände müsste so sicher mit der Aufgabe lange gepflegter Lieblingsvorstellungen über Egalität und die Wirkungskraft von Milieu und Erziehung bezahlt werden. Dafür erhielte man eine entzerrte Darstellung der Wirklichkeit und somit auch eine verbesserte Prognosefähigkeit.

6. Wissenschaft und Leben

Die erzieherischen Behandlungskonzepte, die sich aus einer naturwissenschaftlichen Analyse ergeben würden, wären keinesfalls neu. Sie lagern in den Arsenalen pädagogischen Traditionswissens. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte in ihrem Selbstverständnis als einer erfahrungsbezogenen „Hilfe für die Praxis“ den Menschen und seine Eigenschaften gut beobachtet und immer wieder auf irdische „Geschehensgesetze“ hingewiesen, die demütig zu beachten seien. Spranger verwendet im Zusammenhang mit der Beschreibung von Wirklichkeitsstrukturen immer wieder einen allgemeinen Naturbegriff. Dieser aber wird nicht biologisch theoretisiert und das Problem einer evolutionären Entwicklung bleibt ausgespart. Er deutet aber wiederholt Statik an, so, wenn er den Menschen als „Träger konstanter Verhaltensweisen“ bezeichnet, die für Grundformen der menschlichen Kultur verantwortlich sind. Mit Blick auf ihm utopisch erscheinende Erziehungserwartungen weist er wiederholt darauf hin, dass diese „von der Natur immer wieder über den Haufen geworfen werden“ (Spranger 1949, S. 184; Ders. 1914, S. 31 ff., S. 70). „Natur“ und „Wirklichkeit“ geraten ihm zu deckungsgleichen Begriffen. Die Wirklichkeit sollte genau verstanden, nicht aber genauer erklärt werden. Was Erziehung wirklich zu bewegen vermag, ließ er offen, stellte aber in Rechnung, dass die Wirkungen schwach sein könnten, weshalb es galt, den „pädagogischen Optimismus“ zu stärken. Er kam aber nicht auf die Idee, sich die Rechtfertigung dieser Kategorie von der Wissenschaft beweisen zu lassen. Der „pädagogische Optimismus“ wurde als eine praktische Kategorie im Sinne einer „ermutigenden Pädagogik“ verstanden. Es galt, das Berufsethos des Erziehers und Lehrers zu stärken und seine besondere Verantwortlichkeit zu betonen (Flitner 1993, S. 93-108).

Wissenschaften haben die Merkmale des Lebens objektiv zu untersuchen. Die lebensphilosophische Pädagogik verstand sich aber als ein Merkmal dieses Lebens. Sie diagnostizierte, dass der Mensch nicht primär nach Erkenntnissen strebt, sondern dass er ein liebes- und hoffnungsbedürftiges Wesen ist. Und das führt zu der Frage, ob das Menschenbild der naturwissenschaftlichen Anthropologie durch den Menschen überhaupt annehmbar ist, wenn nicht gleichzeitig auch diese Eigenschaftsmerkmale bedient werden, wie es die alte Pädagogik mit einer Verbindungslinie zwischen höherem Selbst und Transzendenz tat.

Die naturwissenschaftliche Aufklärung lieferte bislang immer nur schwere Kränkungen des menschlichen Selbstbildes. Nach Kopernikus musste man erkennen, dass sich nicht alles um uns, sondern wir uns in einem unendlichen All drehen. Nach Darwin sollen wir akzeptieren, dass wir als Teil des Tierreiches in einem langen Prozess aus der belebten Natur hervorgegangen sind und dass es zu dessen Verstehen keinerlei metaphysischer Ausdeutung bedarf.

Und die modernen Biowissenschaften sagen uns heute, dass der Firniss der Kultur über der menschlichen Natur dünn und rissig ist und dass deshalb viele Grundsteine der Aufklärung für Trost und Hoffnung zerbrochen sind.

In den Lebenspraxen aber herrscht weiterhin ein hoher Erwartungsdruck auf Verbesserung und Beseitigung von Leid, der an die entsprechenden Wissenschaften weiter-

gegeben wird. Dazu zählt insbesondere der Grenzbereich zwischen Gesundheit und Krankheit einschließlich des psychiatrischen Sektors sowie das politische Feld, das sich von den Wissenschaften Vorschläge auf eine verbesserte Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens erhofft. Und im Bereich der Erziehung hat sich von Seiten der Eltern und der Politik ein hoher Erwartungsdruck auf Beseitigung aller möglichen Defizite aufgebaut, dem sich Schule und Pädagogik in immer stärkerem Maße ausgesetzt sehen. Vor dem Hintergrund einer Überkomplexität von Hypothesenwissen, das angesichts von Unklarheiten über methodische Prüfgeln nicht mehr richtig zu ordnen ist, kann dies zu widersprüchlichsten Behauptungen über Kausalitäten führen.

Die Wissenschaftssoziologie spricht deshalb heute schon von einer „Entmonopolisierung wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche“, weil die Adressaten und Verwender wissenschaftlichen Wissens in Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit zu „Mitproduzenten im Prozess der Erkenntnisdefinition geworden sind“ (Beck 1986, S. 255f.).

Der Öffentlichkeit sei gar nicht bewusst, dass sie über ihre Interessen, Hoffnungen und Erwartungen das beeinflusst, was sie dann als objektives Expertenwissen zur Kenntnis nimmt. Es wird nicht bemerkt, dass Erwartungen allzu häufig nur zurückgespiegelt werden.

Dass das Menschenbild der modernen naturwissenschaftlichen Anthropologie, selbst wenn die Pädagogik es akzeptieren würde, von einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die von der Vorstellungswelt eines lebenspraktischen Fortschrittsglaubens geprägt ist, angenommen werden würde, ist auch aus diesem Grund wenig wahrscheinlich. Denn Geltung von Wissen ist nicht nur eine Frage der „Wahrheit“, sondern auch eine der sozialen Akzeptanz.

Die wissenschaftliche Ausleuchtung der Innerlichkeit des Menschen mit mechanistischen Hypothesen kann erhebliche Turbulenzen auf der affektiven Ebene auslösen und zu Abwehrreaktionen führen, weshalb die Utopie eines von der Natur freigesetzten Menschen möglicherweise unüberwindbar ist (Bischof 1985, S. 592). Wissenschaftliche Aufklärung kann menschliche Gefühlsdispositionen und Vertrauensansprüche nicht auflösen.

Nach einer These Hermann Lübkes kann eine vorbehaltlose intellektuelle Prüfung von Wahrheitsangeboten nur geschehen, wenn Religion den emotionalen Bedürfnissektor bindet. Fällt diese aus, so wendet sich dieses Bedürfnis anderen Systemen zu (Lübke 1986, S. 42ff.). Wissenschaft kann angesichts dieses anthropologischen Neigungsprinzips leicht in die Rolle einer Ersatzreligion gedrängt werden. Sie wäre dann so etwas wie eine „säkulare Religion“, wovon der Soziobiologe E.O. Wilson ohnehin bei allen Sozialwissenschaften ausgeht, weil diese nur verbreitete gesellschaftliche Wunschkonstruktionen legitimieren (Wilson 1975, S. 300).

7. Dualismus und Monismus

Nach der Logik der „funktionalen Äquivalenz“, die besagt, dass die Funktion eines ausfallenden Systems von einem anderen übernommen wird, müsste sich der emotionale

Druck auf Wissenschaft in Gesellschaften mit abnehmender Religionsbindung verstärken.

Religiöse Widerstände gegen wissenschaftliche Weltbilder sind, zumindest in Europa, weitgehend geschwunden. Selbst die katholische Kirche erkennt den Wahrheitsgehalt der Evolutionstheorie an.² Widerstände gegen naturwissenschaftliches Wissen über den Menschen kommen heute stärker von der sozialwissenschaftlichen Seite. Und das ist erklärbar: Während die Kirche sich in einer Zweiweltentheorie eingerichtet hat und die Bereiche Glaube und Wissen fein auseinander hält, wird in manchen Teilen der Sozialwissenschaften beides vermischt, indem kontinuierlich eine normative Dimension mitgeführt wird, die man „wissenschaftlich“ zu legitimieren sucht.

Der zweistöckigen Anthropologie Sprangers, hier Körperlichkeit, dort „freier Geist“, entsprach konsequent seine Aufteilung der Pädagogik in einen normativen und einen theoretisch-wissenschaftlichen Teil. Die diagnostizierte „Doppelnatur“ des Menschen erforderte einen „Doppelcharakter“ der Pädagogik. Ihr sollte keine reine Erkenntnisaufgabe, sondern eine lebensorientierende Funktion zukommen. Der Wissenschaft mutete er nicht das Tragen moralischer und kognitiver Visionen von Menschen zu.

Die moderne wissenschaftliche Pädagogik hat ihre geisteswissenschaftliche Tradition nur proklamativ überwunden. Tatsächlich wirken deren anthropologische Vorstellungen fort, werden aber gar nicht mehr theoretisch belastet, weil sie offensichtlich Selbstverständlichkeitscharakter erlangt haben. Die Mächte des Normativen zeigen sich nun im wissenschaftlichen Gewand. Das alte dualistische Denken tritt sofort wieder zu Tage, wenn mit Abwehr auf monistische Vorstellungen der Naturwissenschaften reagiert wird, die keinen Unterschied zwischen Geist und Natur zulassen. Für die Biologie ist der menschliche Geist das, was das biologische Organ Gehirn tut, ein Organ, dessen Funktionen eingegrenzt und beschrieben werden können und dessen materielle Veränderung eine sofortige Änderung des Geistes bewirkt.

Eine Abwehr dieser Vorstellung durch Verweis auf eine unbewiesene Freiheit des Geistes ist eine Flucht in alte Auswege, die man sich selber versperrt hat, denn als Wissenschaft billigt man sich eigentlich keine normative Voreingenommenheit zu.

In der Pädagogik und anderen Sozialwissenschaften scheint weitgehende Übereinstimmung darüber zu bestehen, dass es eines gesonderten wissenschaftlichen Nachweises über menschliche Freiheits- und Fortschrittmöglichkeiten durch Erziehung und Lernen nicht bedarf.

Ein stiller „Wissenschaftlerkonsensus“ darüber, wie die Welt wohl beschaffen sei, unterscheidet sich ohne einen methodisch abgesicherten Begründungszusammenhang aber nicht von „Laienerwartungen oder volkpsychologischen Vorstellungen“ (Mittelstrass 1974, S. 61).

Ein Einlassen auf naturwissenschaftliche Wissensbestände erfordert eine Klärung des Status von pädagogischem Wissen. Der rasche Wechsel von metatheoretischen Referenztheorien in den letzten Jahrzehnten zeigt, dass es kein einheitliches Verständnis

2 Papst Johannes Paul II. erkennt in einem Brief an die Päpstliche Akademie 1996 die Evolutionstheorie als eine wissenschaftliche Tatsache an.

darüber gibt, was denn nun das eigentlich Wissenschaftliche sei und was es zu leisten vermag (Merkens 1991, S. 30).³

Die Frage des Normativitätsanspruches der Pädagogik wurde in der Phase, als sie sich in den 1960er Jahren den Status einer reinen Erziehungswissenschaft zusprach, nicht hinreichend geklärt. Wäre man dem Vorschlag einer klaren Trennung der Bereiche gefolgt, hätte man sich mit einer Öffnung für naturwissenschaftliche Hypothesen über Gegebenheiten der menschlichen Lern- und Sozialnatur womöglich leichter getan und einen neuen Realismus im Bereich erzieherischer und unterrichtlicher Behandlungskonzepte zugelassen.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bischof, N. (1985): Das Rätsel Ödipus. München: Piper.
- Blumenberg, H. (1973): Der Prozeß der theoretischen Neugierde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flitner, E. (1991): Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 93-108.
- Goethe, J.W. (1907): Maximen und Reflexionen. Frankfurt a.M.: Insel Taschenbuch.
- Gould, J. (1999): Illusion Fortschritt. Die vielfältigen Wege der Evolution. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gould, J. (2000): Ein Dinosaurier im Heuhaufen. Streifzüge durch die Naturgeschichte. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gould, J. (2005): Das Ende vom Anfang der Naturgeschichte. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horgan, J. (1997): An den Grenzen des Wissens. München: Luchterhand.
- Jäger, G./Tenorth, H.-E. (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, K.E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800-1870. München: Beck, S. 71-103.
- Liedtke, M. (1972): Evolution und Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lochner, R. (1960/1969): Zur Grundlegung einer selbstständigen Erziehungswissenschaft. In: Nicolai, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 404-426.
- Lübbe, H. (1986): Religion nach der Aufklärung. Graz/Köln.
- Mayr, E. (1994): Und Darwin hat doch recht. Charles Darwin, seine Lehre und die moderne Evolutionstheorie. München: Piper.
- Merkens, H. (1991): Wissenschaftstheorie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik-Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 19-31.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miller-Kipp, G. (1992): Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mittelstrass, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neumann, D. (1999): Die religiöse Konstante. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 923-939.
- Neumann, D. (2002): Anthropologische Begründung für die Mittlere Bildung. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-79.

3 Im raschen Wechsel dominieren hermeneutische, empirische, ideologiekritische und konstruktivistische Erkenntnislogiken und konkurrieren weiter nebeneinander.

- Portmann, A. (1956/1998): Der Mensch „instinktarm“ und „weltbezogen“. In: Keupp, H. (Hrsg.): Der Mensch als soziales Wesen. München: Piper, S. 92-100.
- Riedl, R. (1981): Biologie der Erkenntnis. Berlin/Hamburg: Parey.
- Roth, H. (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, S. 109-119.
- Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 496-506.
- Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spranger, E. (1914/1922): Lebensformen. Halle: Niemeyer.
- Spranger, E. (1949/1970): Innere Schulreform. In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3: Schule und Lehrer. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 177-187.
- Spranger, E. (1950): Grenzen der Menschheit. In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 5. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 309-319.
- Spranger, E. (1950/1969): Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft. In: Ders.: Geist der Erziehung. Ges. Schriften. Bd. 1. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 189-208.
- Treml, A. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilson, E.O. (1975): Socialbiology. The Abridged Edition. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Wilson, E.O. (1998): Die Einheit des Wissens. Berlin: Siedler, S. 243-280.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Neumann, Universität Lüneburg, Institut für Schul- und Hochschulforschung,
21332 Lüneburg. E-Mail: luehr@uni-lueneburg.de

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen¹

Gegenstand meiner Untersuchung sind Ereignisse, wie sie auch zur Tradition des Entwicklungsromans gehören, zum Werdegang eines Individuums als Kind, als Jugendlicher, als Erwachsener. Es geht um dessen Beruf und Leben, womit es sich als Mensch erweist, denn nicht jeder „verdient, ein Mensch zu sein“, so will es jedenfalls die Weisheit Sarastros. Der Werdegang der jungen Menschen, um deren Leben es geht, ist von geschichtlichen Situationen wie von Zufälligkeiten abhängig, er orientiert sich an den Visionen anthropologischer Art und an den elementaren Bedürfnissen im Daseinskampf. Wenn nun ich, der Autor, aus meinem Leben berichte, muss ich also die Lebensbedingungen und die Phantasien in meine Betrachtungen mit einbeziehen, denen andere mich aussetzten. Autobiographie und Geschichtsschreibung durchdringen einander, beim Schreiben entsteht eine Erzählsituation, die im Alltag der Berufserzieher, der Pädagogen, viel offenerherzige Selbstkritik und Humor verlangt. Ich beginne mein erstes Kapitel mit der Erinnerung an einen Freund und Kollegen, der damit reich begabt war, Klaus Mollenhauer. Von ihm ging die Diskussion aus, mit der meine Untersuchung ihren Anfang nimmt. Das angedeutete fatale Gemenge aus Forderungen und Untergängen, aus Verletzungen und Sanitätsdiensten macht den Sammler solcher Ereignisse dringend aufmerksam auf zahllose Zerrbilder, auf Karikaturen, die ernst genommen werden wollen.

In diesem Sinne handle ich zunächst weiter von Kinderbildern und Kinderkarikaturen. Die das erste Kapitel rahmenden Anekdoten machen auf das Uneinsehbare in den Bildungsvorgängen aufmerksam. Jede Lernbemühung und erst recht jedes Lehren gerät an die Grenze genauerer Einsichten in den Nachkommen. Verschärft wird diese Problematik durch zeitgenössische Implikationen, so bewies es sich auch mir in meinen eigenen Erinnerungsversuchen mit ihren unvermuteten Funden. Trotzdem, ich wollte weitergehen bis in mein Geborenwerden und bis in mein Sterben. Meine frühkindliche Entwicklung war mir beschreibbar geworden durch Photographien. Sie geben einige soziokulturelle Ansprüche der Zeit wieder und meine Anpassung daran. Sache der Photographie ist seit je der Mensch gewesen, sie fordert ihn auf, Mensch zu sein. Sie betreibt die Propaganda einer „family of man“. Dieser Ruf ging auch an mich, einen Deutschen, der in einer provinziellen Industriestadt der dreißiger Jahre heranwuchs; religiös gebunden, den Erwartungen seiner Eltern verpflichtet, bürgerlich tüchtig zu bleiben.

Der Struwwelpeter, Max und Moritz, die Kinder aus liederlichen Familien könnten die Welt ins Unglück stürzen. Wenn es lediglich darum ging, nicht hässlich zu sein, ließ

1 Abdruck aus: Wünsche, K. (2007): Und Du verkennst dich doch. Eine Galerie der Anthropologie. Göttingen: Wallstein, S. 9-32.

sich für jeden von uns die Chance nutzen, sich unansehnlich durchschnittlich zu stellen, wenn nicht gar physiognomielos zu bleiben. Für fundamentalmoralische Zweifel freilich mussten andere Seiten aufgezo-gen werden, da blieb zuerst Hass. So spiegelt der Titel für den Text dieser Untersuchung den delphischen Imperativ: „Erkenne dich selbst“. Ich da-gegen erörtere Macht und Rang der Selbstverknennung. Es soll mehr Licht auf über-wachsene Bildungspfade und Irrwege fallen, wie sie Augustine, wie Corinth, wie nach seinem eigenen Urteil Arnold Gehlen sie gingen, und was sie dabei durchmachten. Eine Reihe von Bildinterpretationen mit anthropologischer Thematik, vornehmlich Physi-ognomik und Pädagogik betreffend, das Menschsein und das Menschwerden, schließt kleine Erzählungen ein, die unter dem Titel Anekdote durch ihren Erzählgestus heraus-gehoben sind, sinnlich selbstverständliche Erlebnisse wie unangetastet gebliebenes Er-innerungsmaterial.

Ich unterscheide zwischen verschiedenen Weisen von Anthropologie, doch alle be-ziehen den Menschen in die Geschichte des Lebens ein, seine Humanität hat seinem Standard als Produkt der Evolution zu entsprechen. Zum Menschsein gehört, Wahrheit und Sinn des Menschen zu realisieren, für ihn militant Partei zu ergreifen und die Sitten wahrheitsgemäß zu machen. Hier stehen wir vor einem zentralen Motiv der Anthro-pologie: Ist es der schöpferische Einzelne mit seiner Phantasie und Tatkraft, der die ge-schichtlichen Entwicklungen bewegt, oder sind es die objektiven institutionalisierten Verhältnisse, welche das Menschenleben hervorbringen und es bewahren? Beantwortet werden solche Fragen weniger aufgrund und infolge wissenschaftlicher Paradigmata, sondern vielmehr unter dem Eindruck der Verbindlichkeit bestimmter Welt- und Men-schenbilder. Mystisch gewusst und mythisch geprägt wie das christliche Menschenbild und damit über Rationalität ausgreifend, ein Verfahren der Philosophen des modernen Weltbildes. Ich beziehe mich sowohl auf Wittgenstein als auch auf Gehlen, an Letzterem zeigt sich gar exemplarisch die nicht weiter zu reduzierende Komplexität von Anthro-pologie. Es genügt keinesfalls, sie zu wissen, sie muss „durchgemacht“ werden. Im Hin-schreiben erzwingt sie die Teilnahme der Autobiographie des Autors. ...

Vergessen

Erinnern an Klaus Mollenhauer.

Ich suche die Erinnerung an Gespräche, die wir hatten, wie unter Freunden, Mitte der 80er Jahre in Berlin, verschiedentlich in Göttingen, auch anderswo reihum, lauter Kolle-gen, privat. Nach dem Frühstück, völlig ungestört und in skeptischer Erwartung zwar vielfältiger, aber nicht notwendig fruchtbringender Anregungen ging es zunächst in ei-ner Schleife über aktuelle Hochschulallianzen und Veröffentlichungsambitionen endlich um das Nicht-mehr-Interessante. Es lag übersichtlich auf dem der Moderne verbliebenen Gelände vor aller Augen, und wir stellten Vermutungen an, was demnächst wohl für unsere Disziplin, die Erziehungswissenschaft, Aufmerksamkeit verdiente. Wir wussten, das Ende der Moderne hatte Konjunktur, man durfte nicht zu hoch spekulieren, dem

Trend folgend peinlicherweise, oder gerade doch hoch hinaus, ohne Scheu vor Verstiegenheit. Einfach die Moderne überbieten, zum Beispiel mittels eines Mythos, beiläufig bescheiden, im Almanachformat. Vorsichtig machten wir uns über unsere eigenen Verführungskünste lustig, ein wenig jedenfalls.



*Jean Baptiste Jardin:
Junger Zeichner
(Kupferstich 1740,
Ausschnitt)*

Plötzlich bekannte M., von einem gestrigen Galeriebesuch sich eine Postkarte mitgebracht zu haben, die Abbildung eines Gemäldes, das ihm, und wohl uns allen, ohnehin jederzeit vor Augen wäre, bei Bedarf, nämlich den „Jungen Zeichner“, Chardin, 1737 (vgl. Gruschka 1999). Damit war die Unterhaltung entschieden, das Bild ging, um seinen Eindruck aufzufrischen, von Hand zu Hand. Man fühlte sich angesichts dieses Knaben zurück im Dasein. M. übernahm die Führung, wir folgten bereitwillig, wenngleich diesen oder jenen im Augenblick eine Ahnung überkam, wir hätten uns in Betracht des Gemäldes eher vom Dasein beurlaubt, statt, wie es Not täte, „mitzumachen“, aber dieser Gedanke mag pädagogischer Routine entstammt gewesen sein, dem Stereotyp des Ewig-Engagierten. Der junge Chardin schien weder in Not noch verbesserungsbedürftig. Hier ging es darum, sich auf frische Realität einzulassen, Imagination und Raisonement erneuerten sich und distanzieren uns zugleich von zeitgenossenschaftlichen Betroffenheiten. Der Gegenstand unserer Betrachtung selbst war es, der Lizenz erteilte, für kurze Zeit sich der Welt zu entrücken und der Moral abhandeln zu kommen. Verstrickt in solchen Luxus, sahen wir uns glücklich gehindert, über Fragen des pädagogischen Ernstfalls zu brüten: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters? Ist Erziehung möglich? Warum und zu welchem Ende wird lebenslang gelernt? Die übergenuß verstandenen Antworten dazu schenken wir uns.

M: Dieser Knabe Zeichner ist Chardins Sohn gewesen. Zum Künstler bestimmt, vertieft er sich in den Anblick seiner Feder, ohne zu zeichnen, die Mappen sind zugeschlagen. Er hält inne. Aber worin hält er inne? Vielleicht war er gerade dabei, sich sein Zeichengerät zurechtzuschneiden.

Ich: Er drückt nichts aus.

L: Er döst. Träumt. Nein, Nein, er denkt nicht nach, was er nun malen will, denkt sich nichts aus.

P: Weder produkt- noch prozessorientiert. Nur der alte Chardin rechnete noch mit einem Ergebnis seiner zeichnerischen Bemühungen.

Ich: Meine Mutter hätte diesen Gesichtsausdruck „sinnend“ genannt. Alle ihre Freundinnen sahen auf den alten Atelierfotos „sinnend“ aus, das lag an der langen Beleuchtungszeit.

M: In diesem Augenblick wird er sich seiner selbst bewusst.

D: Er schaut nach innen, wenn das nicht zu sehr nach Romantik klingt.

M: Übrigens starb dieser Sohn noch vor seinem Vater.

L: Porträt einer unerfüllten Hoffnung. Ein Denkmal.

Ich: Für den vorgesehenen Erben, für den Epigonen.

M: Im Gegenteil. Die Zeitgenossen sahen hier die glückliche Jugend, durch Geistesstärke belebt, wie sie in Feuer gerät und durch Wissensdrang zu Ruhm gelangen wird. So ähnlich heißt es in den Versen zu dem Stich, der nach diesem Gemälde von John Faber angefertigt wurde. Siehe das Begleitblatt des Museumspädagogischen Dienstes.

D: Auch nicht die Spur von Ironie. Ich sage das mit Blick auf verwandte Sujets bei Chardin, wo Knaben dieses Alters mit einer Seifenblase oder einem Kartenhaus sich beschäftigen. Noble Karikaturen, Partikelchen von Spott.

L: Als Quellen zur Geschichte der Erziehung taugen diese Bildnisse nur bedingt. Doch wenn wir gar nicht Dokumente suchten, sondern auf ein Monument aus wären? Sein Vater möchte ihn in die Wirklichkeit verwickeln, dem entzieht sich der Knabe, und das macht ihn zum Knaben schlechthin.

P: Ein anderes solches Porträt, der Sohn des Bankiers Godefroy, gleichfalls 1737 gemalt, zeigt einen Jungen mit einem Kreisel, der sich vor ihm auf dem Tisch dreht.

M: Oh ja, er ist vertieft in den Anblick dieses quiriligen Etwas. Selbstvergessen, nur ganz peripher nimmt er den Kreidehalter und das Tintenfass wahr; er soll ja eigentlich lernen, aber er reagiert auf solche Forderung nicht, nur auf dieses in sich kreisende Spielzeug.

D: Ich habe in London ein Bild Chardins gesehen, das nennt sich „Die kleine Lehrerin“, ein Mädchen, heute würde man sagen, in der Pubertät. Es tut so, oder tut das wirklich, als unterrichte es ein ganz kleines Kind neben sich am Tisch.

Ich: Die vermeintliche Schülerin trägt noch eine Schutzhaube gegen Hinpurzeln, kann also noch nicht einmal richtig gehen; sie spielt Schülerin, weiter nichts. Beide äffen eine Rolle nach, weiter nichts.

M: Beide streben sich zu entwickeln. Chardin ahmt die Natur all dieser Kinder nach: aus dem Runden, Kugeligen zur Gestalt. Prägnant konturiert deklinieren sie ihre Möglichkeiten an einem Gegenstand, dessen Beliebtheit, Geringförmigkeit, eine Seifenblase,

ein Spiel, ein Blatt, oder wie bei der kleinen Lehrerin, eine uneinsehbare Schrift ausreichend, bei ihnen konzentrierte Reflexivität zu provozieren; während sie unserem Auge schmeichelnd sensuell Schmackhaftes anbieten, nötigen sie uns durch ihre selbstvergesene Gedankentätigkeit, sie in Ruhe zu lassen und ihre werdende Bildung schlicht zu respektieren.

Unserem ikonologischen Verständnis und unserem auslegenden Sehen zerfällt das Sujet, widersprüchlich durch den zarten Dialog der Sinne mit einem sich bildenden Geist.

Ich: Ja, indem wir den Horizont verlassen, innerhalb dessen dieses und die anderen Bildnisse verständlich gedeutet sein sollten, indem wir also den Verstehenshorizont verlassen, sehen wir, sehen wir den Bildinhalt, oder was?

P: Sagen wir, es kann unterschiedliche Aussagen geben, die sich alle auf dieses und die anderen Bilder berufen dürfen. Vorerst jedenfalls möchte ich noch soeben zwischen Sujet und Emblematis, den Dingen und was sie heißen, unterscheiden.

M: Zum Beispiel bei dem Jungen mit dem Kreisel ist es schon interessant, dass es ein Kreisel ist. Ein Kreisel, der losgelassen wurde, erregt eine bestimmte Spannung, und die überträgt sich und verstärkt sich, wenn ich denjenigen, der den Kreisel zum Kreisel gebracht hat, dabei beobachten kann, wie er sein Werk beobachtet.

Ich: Du würdest jetzt befürchten müssen, auf die Weise ginge das Bild selbst verloren, der junge Godefroy würde zum eher literarischen Ereignis, zum bloßen Verweis, z.B. auf Gott, den Allmächtigen, der seinen Kosmos in Schwung gebracht hat; der junge Godefroy wäre ein anderer, einer der genau weiß, was kommen wird, wäre wie einer, der alles unter Kontrolle hat; mit pubertären, wenigstens naiven Allmachtsgefühlen; seine Körperhaltung und sein Gesicht bringen pointiert Arroganz zum Ausdruck.

M: Ein angemessener Aristokrat; er könnte Lesen und Schreiben dann im Leben auch von einem Lakaian besorgen lassen, während er selbst sich dem Spiel hingibt.

P: Genau eben das. Alle diese Kinder mit ihren Federn, Kreisel, Kartenschlössern halten sich auf die nämliche Weise hochaufgerichtet, leicht nach vornüber über ihre auf dem Tisch ausgebreiteten Sachen gebogen; eine Haltung, welche ihnen ihre besondere Attitüde ermöglicht, nämlich den souveränen Blick auf das, was unter ihnen ist.

L: Von hier aus ließe sich auch ein Rückweg finden aus der ikonologischen Lektüre wieder hin zum Sehen. Wenn ich unser Gespräch recht verstehe, befinden wir uns auf dieser Spur.

Ich nehme das Beispiel von dem Jungen mit dem Kartenhaus, sinnbildlich ein Lebensarchitekt. Er ist fasziniert von der Unsolidität, die gelingt; er überlegt, ob er sein Schloss um eine weitere Karte vergrößern soll, das Risiko reizt ihn; wie hoch könnte er stapeln, er hat sich bislang nicht entschieden, der Bildbetrachter darf ihn noch warnen. So geschieht es dann im Text zu dem Stich, der dem Beiblatt zu entnehmen ist. Aber mit der Warnung unterbricht man sein Abwarten. Und das droht jedem dieser Bilder. In keiner der abgebildeten Situationen geschieht mehr, als dass jemand abwartet, was geschieht, und eben dies bleibe als die verhaltene Stille der Bilder in Erinnerung, darum bitte keine Zwischenrufe. Hinschauen, das wäre es.

P: Mit sich allein im Raum. Ich nehme die kleine Lehrerin nicht aus, ich halte das ihr beige-sellte Kind für eine Art emblematische Zutat wie Kartenhaus, Kreisel, Federball und dergleichen. Nun denn, diese jungen Menschen sind nicht bloß allein, sie sind frei, nämlich von Autoritäten, von dienstbaren Personen, von jeglicher Begleitung. Ganz ihr eigenes Gesetz, blicken sie nicht einmal auf ihre Betrachter, sie ignorieren. Und ihr Blick, worauf er gerade auch treffen mag, haftet an nichts Besonderem, das Ganze zeigt sich ihm ebenso wie das zufällig Bestimmte. Blicke wie durch Wolken. Blicke eines introvertierten Herrschers, ironisch, distanziert, durchaus überlegen, wenn auch wehmütig. Zwar zeigen Tracht und Gerät, dass sie ein Leben führen und sich darauf vorbereiten sollten, aber das alles bleibt sekundär, statt dessen liebäugeln diese Heranwachsenden mit Lebenskampffgefühlen; die Risikosituation eines Spiels genießen sie, als gehe es ums Ganze.

M: Der Augenschein legt uns die Vermutung nahe, die jungen Menschen stünden ganz für sich selbst, sie repräsentierten nichts außer einen ersten Anflug von Autonomie. Letztlich brauchte es da keine Erklärungen, wie die Ikonologie sie für unentbehrlich hält. Alles, was wir benötigen, halten die Bilder schon gegenwärtig, ebenso vieldeutig wie einfach.

P: Jedes Porträt ein Stilleben.

M: Dahin möchte ich nicht. Stilleben sagt gar nichts, gerade auf Stilleben drängen sich die Allegorien und versperren den Blick.

L: Könnte es sein, wir folgten mehr und mehr einer Neigung, Erklärungen abzutun und uns dem, was stumm bleibt, hinzugeben?

Daraufhin holten wir, M., D., L., P. und ich, des Wissens Priester, tief Luft, sodann klang es mozartisch rein im Chore:

„Flussaufwärts drängt der Mensch, zu den lebendigen Quellen ersten Seins. Ja, unser Auge sieht. Ja, unbeschadet aller Krisen des Bedeutens sieht das Auge.“

Ich: Hört, hört! Ganz gegen unsere Absicht landen wir plötzlich mitten auf dem Marktplatz statt in Klausur. Nichts schützt uns vor dem Gewühl der aktuellen Debatte. Über die Strangulierung der Kunst durch Entzifferungszwang. Eine Svetlana Alpers (1985) ist dahintergekommen, was uns fehlt: Nichts als Hinschauen, das wäre es. Und wer möchte nicht Bilder einfach gemalt sein lassen, und das wäre es denn endgültig. Aus den ikonologischen Verstrickungen heraus, wieder hin zum Sehen mit den Augen. Ein mehrfach gebrochenes Echo daraufhin, wie Frau Alpers der Ikonologie den Marsch bläst, vorzugsweise Panofsky, dem Oberhaupt der Warburgianer, die geradezu nach Plan die Bilder mit Anspielungen und gelehrter Emblematis vernunftgemäß durchschauen, die massiv davon ablenken, sich auf den Dialog der Sinne mit Farben und Formen einzulassen. Ob es sich um ein Stilleben oder um ein Porträt handelt, der Künstler durfte es schaffen und der Betrachter genießen, wie es seinen Augen sinnvoll erscheint.

P.: Durch die Sinne wird sich ein Sinn konstituieren.

M.: Nur durch die Sinne. Mit dem Leib beginnt und endet alles, was wir über die Bildung des Menschen zu sagen wissen.

Ich repitierte seine, M.s Sentenz, was ein beifälliges Gemurmel verursachte. Und ich fügte hinzu, was früher im Gespräch schon anklang: „Ja, unser Auge sieht. Ja, unbeschadet aller Krisen des Bedeutens sieht das Auge.“

Einmal aufgerüttelt scheuten die Freunde sich nicht, poetische Redegesten auszuprobieren, die waren der Situation nicht unangemessen, ging es doch nicht um das, was wir ohnehin wussten und nachschlagen konnten, was wir abgezählt gelehrt hatten, sondern um Ahnungen, um Aussagen des Leibhaftigen, um Hoffnungen auf die Reichtümer des Leibes.

Ob und wie solcherlei Gedanken ihren Niederschlag anschließend in weiteren Theorien der Bildung fanden? Was in den Jahren seit unserem Treffen aus den Diskussionen über Bildung und Erziehung werden mochte und geworden ist, darum will ich mich hier nicht kümmern. Mir wurden unsere Gespräche zum Vorspiel, zum Antrag auf eine Verkennungsgeschichte des Menschen, zur Anmeldung eines Vorhabens, das anthropologische Defigurationen sammeln, untersuchen, vergleichen und mir besonders Erinnerungen aus meiner Lebensgeschichte erwecken soll.

Ich gestatte mir aber noch die folgende Anekdote:

Es war auf einem Spaziergang, wir, M. und ich, machten die Runde um einen See in Graubünden, umringt vom Alpenpanorama. M. blinzelte zu den Gipfeln hinauf, schräg über uns hatte er einen Drachen- oder Fallschirmflieger erspäht. Der glitt durch die Lüfte, in Serpentinaen unterwegs von einem der Gipfel hinab ins Tal, was nicht nur auf M. beängstigend kühn wirkte. M., in Betrachtung dieses Fliegers, fragte sich, ob der seinerseits uns bemerke. Der bewundernde Zuschauer wird von solchem Sport schon mit-inszeniert als Winzling, als Ameise. Sein Leib und M.s Leib, einer da oben, einer hier unten, die Gesten des Einschwebenden, die Geste des Aufblickenden. Ich stand, wo ich stand und sah dieser Begegnung zu. Nehmen wir an, der Einschwebende landete auf der Wiese, vorausgesetzt die Landung würde nach Plan gelingen. Was fühlt der andere so zwischen Himmel und Erde? Er gleitet und gleitet, wir bemühen uns, sein Fluggefühl angemessen zu rezipieren. Wenn wir nach der Landung ihn etwas fragen könnten, holten wir aus uns einigen frommen Kitsch heraus. Natürlich ließe er sich gar nicht darauf ein, seinen Erfolg verdankt er seiner Wachheit, mit der sein Körper die ihm beigebrachten technischen Regeln ausführt.

In M. starke Resonanz auf den Körper des Fliegers, Flugangst, wie M. sie bei sich erlebt, gegen die er noch nie angekommen ist. Wie ver helfe er sich, im Falle eines Gesprächs, zu einer angemessenen Exploration? Ob ihn nächste Nacht der Flug in seine Träume verfolgt? Was dem Flugsportler sachlich beherrschbar ist, dem wäre M. bewusstlos ausgeliefert, die Nachtseite wäre nicht zu ignorieren. Unbesonnenheiten, Unkalkulierbares, ist das für die Flugtechnik des Sportlers irrelevant? M. würde sich am Ende in Metaphern und Halbartikuliertem erschöpfen. Bildend? Für den einen oder anderen.

Ich, erst jetzt nach Jahren setze ich diese Erinnerungen fort, glaube zu wissen, wie tückisch Tatsachen sind, wie sie sich der Artikulation entziehen. Soweit ich verschriftlichen kann, lassen sich meine Biographie und mein gehabtes Leben einander annähern. Der Stil eines sich selbst entwerfenden Täters schließt die Möglichkeit kreativer Memoi-

ren mit ein. Ich begnüge mich nicht mit der Zuständigkeit der Sprache für das Klare und Deutliche. Wie soll ich mich an die Schatten heranmachen? Was davon die Jahre hindurch auf mich zukam und wiederum sich entfernte, wird als Erwartetes und dann als Vermisstes jeweils anders verzerrt mir in den Sinn geraten. Das Zerrbild ist bisweilen die einzig legitime Form des Abbildes, es gibt das Erebische des fraglichen Sujets andeutend oder auch anklagend wieder. Das Erebische ist genannt nach dem Erebus, der Gottheit der Finsternis, Bruder der Nacht, Sohn des Chaos, Vater des Lichts und des Tages. Demnach sind Erebodiphonten die Erforscher der Finsternis, Dunkelforscher. Sie fragen (wie Plessner): Wie gelange ich in das Ding hinein und wie um es herum auf seine Rückseite? Den ganzen Text lang muss ich mich auf der Grenze und auf beiden Gefilden von Legende und Historie herumtreiben. Wie schildere ich gewesene Schrecken, wie rekapituliere ich einstige Verführungen, wie nachwirkende Enttäuschungen, welche gewisse Dinge und bestimmte Leute mir antaten, bei meinem Entschluss, das durchzumachen, was ich weiß und im Gedächtnis behalten habe. Augenblicklich neige ich dazu, mein Leben zu registrieren wie einen Schriftverkehr zwischen meinem Bios und den Einfällen der Zeitgeschichte.

Lebenslange Korrespondenz zwischen allmählichem Absterben und der Beteiligung an Taten und Schandtaten, das eine wie das andere wird als gegeben hingenommen, gefürchtet, verspottet. Wie viel Anteil am herrschenden Zeitalter möchte ich nehmen? Muss ich meine Biographie umdichten, wenn ich mich als einen Zeitgenossen ansehen lassen will? Was an Historien, welche Ereignisse haben bei mir durchgeschlagen bis ins meinige Dasein? Und wenn ich die wirklich gewesenen Augenblicke meines Lebens nun erzähle, dann rede ich von Seltenheiten, um die ich mich beneiden möchte.

Ich kehre zurück zu den geselligen Kollegen, die sich von M. und seinem Chardinischen Kinderporträt hatten aufmuntern lassen. Mein Gedächtnis sagt, ja so war es, es war, als ob Chardins Kinder mich vor die Wahl gestellt hätten, in meinem Leben das Gegebene fromm anzunehmen oder es zu hassen, eine Alternative, die, wäre sie entschieden, den Rückblick erleichtern würde: Harmonie oder Ekel, ich möchte meiner Entscheidung nicht vorgreifen, Divinität oder Defiguration, Stolz oder Demütigung und am Ende Wehmut und Gelächter.

Und mir ist das Grundprinzip bekannt, dass Schönheit konvergiert, Hässlichkeit hingegen divergiert. Nun ist das Leben dieser Erde auf Diversität aus, und ich glaube mich damit nahe am Dasein, wenn ich – in welcher Form immer – Karikaturen sammle.

Jedenfalls bilden Zeichner, Kreiselspieler und Lehrerin den Auftakt des langen, langen Zuges der Entstellten, dessen Formationen ich zu beschreiben suchen werde. Ohne weitere Interpretationskünste lässt sich zunächst eine Nachbarschaft der besprochenen Porträts zur Karikatur erkennen, insofern diese selbst als Stiche mit ironischem Begleittext verbreitet wurden. Und weil wenigstens manche von ihnen zu zeitgenössischen Karikaturen in direktem Bezug stehen. Ich meine damit nicht niederländische Kinderbildnisse, die in Panoramen allgemeiner Vanitas einbezogen wurden, ebenso meine ich nicht die entsetzlich verworfenen Kinder auf Sittenbildern Hogarths. Freilich Chardin selber! Einer von uns stieß, vor den Bücherregalen des Hausherrn hinundherstreifend, auf einen Band des alten Handbuchs der Kunstwissenschaft, 18. Jahrhundert, Frank-

reich, J. B. Chardin, Sittenbilder. Dort war von unseren Kindern die Rede und davon, dass der nämliche Künstler, welcher solche Zeugnisse menschlicher Nobilität überlieferte, daneben Menschen unter der Maske von Affen dargestellt haben sollte. Wir unterdrückten überflüssigerweise nicht unser Misstrauen, hier auf einen überholten Stand der Sichtung von Chardins Oeuvre, eine falsche Zuschreibung gestoßen zu sein. Immerhin stand nun die Vorstellung zwischen uns und den besagten Porträts, dass gewissermaßen an ihnen vorbei, dem Maler ein Übergang vom Genrebild zum Tierstück möglich gewesen sei, als solcher müssten wohl die beiden Bilder gelten, in denen er Affen ein menschliches Gebaren zumutete. Da war zum einen eine Meerkatze, im Schlafrock bequem am Tisch sitzend, darauf eine Anzahl Medaillen, wie sie um der bürgerlichen Selbstbildung willen gern gesammelt wurden, und die Meerkatze betrachtete verständnisvoll als ein Kenner ihre Stücke unter der Lupe. Da war zum anderen ein Affe, modisch gekleidet, mit Federhut vor einer Staffelei sitzend, malend, und als Modell dient ihm nichts geringeres als die Figur eines Kindes, der antike Halbtorso einer Knabengestalt, eine bildschöne kleine Marmorplastik. Doch nicht dieses Kind oder ein ähnliches erscheint als Resultat seiner künstlerischen Bemühungen auf der Leinwand, sondern Chardin lässt den Affen einen Affen malen. Beide Bilder gehören dem Louvre, und beide waren als Stiche unter die Leute gebracht, in Deutschland von dem Augsburger J.J. Haid mit verdeutschten Versen: „Viel Menschen auf der Erde sind eben wie die Affen, der hier in einem Bild den Maler profaniert...“.

Wir hätten demnach Chardin die Verschrobenheit zuzutrauen, jugendlich menschlicher Nobilität zu huldigen und gleichzeitig sich über die künstlerische Tätigkeit, die wohl nur als ein Beispiel menschlichen Tuns überhaupt zu gelten hätte, lächerlich zu machen, indem er quasi sich selber als einen Affen konterfeit. Der Chardin von 1737 möchte einmal die Natur übertreffen und den Betrachter zur Andacht verführen, und ein andermal die Natur bewusst unterbieten, so dass der Betrachter sich verächtlich wird. Und beides in der gleichen sorgfältigen Ausführung.

Von ihren profanisierten Fassungen sind die vergleichsweise sakralen Porträts jedoch in einem unterschieden. Dieses Moment bestimmte uns wohl, sie auch Stilleben zu nennen; die hochgradige Präsenz ihrer Vorbilder geben die Stiche, die karikierenden Fassungen denn auf, sie treten ins Parabelhafte zurück, sie bleiben selbst nicht Inhalt, sondern verweisen nur auf Inhalte. Die ursprünglichen Porträts stiften mehr als eine Abbildung der Person, eine Anwesenheit, wie sie in den Stilleben die Dinge, die Früchte, das Gebäck, das Geschirr erreichen; die Trauben locken, von ihnen zu naschen. In den Kinderstilleben ereignen sich kleine Epiphanien. Es erscheint dort das Gleichnis der Gottheit, das Menschenbild; ähnlich klassifizierte uns Goethe in den Wahlverwandtschaften (vgl. Wünsche 1996). Es steht gegenwärtig vor uns, stärkt als humanistische Ikone unseren Glauben, lässt ihn aufblitzen. Zwar mit idolatrischem Moment, aber damit hat es sich auch; wie die gute Kinderstube, die im Benehmen jemandes Herkunft plötzlich verrät, der sonst kaum zu etwas taugt. Wenn nicht die Gemälde, so glaube ich unbedingt die von Chardin bewilligten oder veranlassten, in Kupfer gestochenen Varianten seiner Porträts genehmigen despektierliche Gedankenspiele mit ihren nunmehr ins Zwielficht gehobenen Stillebengestalten.

Die Karikatur hält sich nicht fromm an die Grenzen der Natur, nach Winckelmanns Entdeckung, vielmehr geht sie über deren Grenzen eigenwillig hinaus, den Blickwinkel weitend, bis die Rückseite ins Bild kommt, abweichende Perspektiven und neue Dimensionen sich erlaubend; und dies zwangsläufig angesichts polemischer Tendenzen innerhalb der Natur. Wie im Menschen. Wie die Leute, muss schließlich auch der Mensch überhaupt durch seine Karikatur hindurch. Als Kind, nach Diderot „unförmliche Masse“, von der vollendeten Jugend bis zur Mannesreife vorübergehend „reine und genaue Gestalt“, muss er wieder Karikatur werden; der Greis „kehrt in sich selbst zurück, um sich nach und nach auf nichts zu reduzieren“. So ist es.

Dabei bleibt wenig Spielraum für die Alternative Abbild – Sinnbild. Statt dessen beherbergen die Ikonen Chardins Mehrdeutigkeit wie schon die Vermeers und anderer. Da sind Bilder, die den Glauben stärken, so dass, wer sie der Mehrdeutigkeit ausgeliefert weiß, seinen Glauben auch verlieren kann. Die Verse, welche die Stiche begleiten, reden durchweg sehr freundlich über die, nein, zu den dargestellten Jugendlichen: „Liebenswürdiges Kind ...“. Es folgt in der Regel eine Bitte um Nachsicht im Hinblick auf die unbedingt allgemein menschliche Schwäche, seine Zeit gelegentlich unnütz zu verbringen. Man entscheidet sich für das Vergnügen, so ist es, nicht wahr? Pädagogen hätten hier gute Gelegenheit, sich im Sinne Schleiermachers zu äußern, wir sollten den Kindern ihren Verzicht erleichtern, den sie mit ihrem Lernen üben, indem wir ihnen „Spiel im weitesten Sinne zur Befriedigung des Moments“ zugestehen, so wie wir es uns selber gegenüber auch tun. „Was ist wohl solider, was wir für unser Leben uns vornehmen oder dieses Kartenhaus“: Das Leben bedeutet im glücklichen Falle ein Spiel. Und unsere Nobilität im unglücklichen Falle Wahn und Maske. Doch diese Erfahrung erzwang erst die Revolution. Nachrevolutionäre Journale demaskieren das edle Kind und seine Träumereien und führen vor, wie Kinder selber ihre Traumgebilde lustvoll zerstören. Ein Stich Gatines, nach 1810, zeigt zwei kleine Mädchen aus der feinen Gesellschaft, ganz in Weiß verpackte Puppen, vor einem Tisch, auf dem sie jede ein dreistöckiges Kartenschloss errichtet haben; und da ist noch ein junger Fant, ein Knabe ganz nach der Mode, der kniet graziös neben dem Tisch nieder; er bläst mit gewaltigem Puster beide Schlösser auf einmal um, fröhliches Entsetzen bei seinen Damen auslösend.

Das falsche Leben wird liquidiert, allein das richtige kommt dadurch nicht zum Vorschein.

Auf einer Karikatur aus der Bon-Genre-Serie finde ich mehrere der Kinder Chardins wieder, inzwischen ihrerseits Spielzeug menschlicher Zerrbilder. Ein geckenhafter junger Herr, links und rechts am Arm eine Grisette, lässt sich von einer gespenstisch dünnen Alten mit der *laterna magica* Bilder auf einen Vorhang projizieren. In einem kahlen Raum, die Vierergruppe ganz im Profil gebannt auf die Projektionsfläche blickend, er zeigt sich fasziniert von vier Kinderszenen, die nichts als schlichtes Alltagsleben vorführen. Diese Mädchen und Knaben waren einst Chardins, jetzt aber träumen sie nicht länger, sie widmen sich vielmehr ungeteilt ernsthaften Tätigkeiten. Nicht sie verspielen das Leben, ihre Betrachter tun das. Der vorgestellte junge Zeichner, wir erinnern Chardins Sohn, übt für eine Existenz als ein „*artiste sans pretention*“; die Tochter lernt von ihrer Mutter stricken; ein Knabe wie der junge Godefroy beugt sich über ein aufgeschlagenes

wissenschaftliches Buch; die kleine Lehrerin alphabetisiert das ihr anvertraute Kind, indem sie ihm Schrift vorschreibt. Diese ganze durch klar definierbares Tun sich auszeichnende Jugend führt zwar als Lichtbild die Scheinexistenz körperloser Phantome, dennoch demaskiert sie die Repräsentanten der ebenso lachhaften wie verkommenen realen Gesellschaft, welche hochmütig dumm und neidisch auf sie blickt. In der Illusion humanen Lebens findet diese immerhin ihre Unterhaltung. Oder weshalb sonst wäre eine Gesellschaft an dergleichen Bilderspielen interessiert, wenn sie sich nicht zum Spaß selbstquälerisch eine Menschennatur voller Tugend vor Augen führte, Menschlichkeit, von der niemand zu sagen vermag, ob sie je ein anderes Dasein erreicht als das eines Genrebildchens. Der Stutzer mit weiblichem Anhang, möchte er sich am Ende belehren lassen durch das Vorbild tüchtiger junger Menschen, innewerden seines verfehlten Daseins und es ändern? Dies scheint mir ebenso ausgeschlossen, wenn ich die Meinung des Karikaturisten recht deute, wie eine bloße Belustigung des Snobs über die ehrlich Dummen in ihrer bürgerlichen Anstandsbemühung. Ich neige dazu, hier eine bodenlose Andachtsübung vor der Tugend inszeniert zu sehen; der verfremdende Blick des Karikaturisten zeigt den Missbrauch der Bilder.

Damit wage ich einen Vergleich mit dem „Bilderstreit“, gewiss keine einmalige, mittelalterliche Konstellation, sondern wieder und wieder bis in neueste Zeit greifbar. Hier nun im Falle Chardins und der Stiche nach seinen Porträts scheinen beide Positionen akut: Vor den Gemälden mit ihrer Aura findet andächtig verehrende Haltung realer Gegenwart des Humanum statt; die Stiche hingegen, zahlreich reproduziert und mit Erläuterungen versehen, sind ein Besserungsangebot an den Betrachter, so er einsichtig sein will. Mir fällt in diesem Zusammenhang eine inzwischen leicht angestaubte Inszenierungsalternative ein, die uns doch vor Jahren sehr ernsthaft beschäftigt hat: Einfühlung oder Verfremdung. Entweder „wir kriechen in den Ödipus, denn da sind immer noch die Tabus ...“. „Selbst aus dem Asozialen kann die Gesellschaft Genuss ziehen, wofern es vital und mit Größe auftritt“; oder „Da ist viel im Menschen, da kann viel aus ihm gemacht werden ...“. „So dargestellt, bekommt der einmalige und besondere Vorgang ein befremdliches Aussehen, weil er als Allgemeines, zur Sitte Gewordenes erscheint. Schon die Frage, ob er oder was von ihm tatsächlich zur Sitte werden sollte, verfremdet den Vorgang.“ Die Devise aus Brechts *Kleinem Organon* (Kl. Org. Nr. 34, 25, 46, 67) lässt Chardins Gemälde verdächtig, die Stiche eher gerechtfertigt erscheinen. Oder wie Gregor I. erklärte: Bilder ja, aber nicht um anzubeten, sondern um recht zu verstehen. Von vornherein nicht entschieden ist die Frage, wer den Jungen (z.B. Godefroy) befremdlich verändert, und wenn verändert also entstellt, Chardin oder sein Kupferstecher Lepicie? Divinität darf als Defiguration angesehen werden; um ein Bild vor Andachten zu bewahren, muss diese Defiguration entzerrt werden. Statt dessen braucht genauso der kritische Hintersinn seinen eigenen Niederschlag in den Zügen und der Attitüde der abgebildeten Person. Wir meinen, der Vorbehalt einer Verbesserungsabsicht legitimiere angemessene Deformationen, schön und gut; ein wahrhaft kritischer Zeichner verstößt nicht gegen die Dignität von Personen, die er in verzerrter Gestalt wiedergibt. Er geht mit seiner Defiguration über die Natur hinaus und zwar in Richtung Wahrheit, dorthin, wo keine Mehrdeutigkeiten zu Skepsis nötigen. Notfalls liegt die Wahrheit im Extrem.

Sie liegt überhaupt im Extrem, so Eduard Fuchs, Apologet des „karikaturistischen Prinzips aller objektiven Kunst“ (o.J.). Erst im Grotesken erkennt man den Widerschein der Tatsache, dass „den betreffenden Zeiten und Individuen die Welt- und Daseinsprobleme unlösbar erscheinen“. Umgekehrt möchte die Konzentration eines Künstlers auf Techniken der reinen Wiedergabe seinem Gegenstand einen quasi sakralen Rang verleihen. Der Maler, welcher sich ganz auf die Natürlichkeit des Gegebenen verlässt, bleibt fromm (im Sinne Winckelmanns); ihm genügt der Enthusiasmus seines Handwerks, die Heiligkeit des Gegenwärtigen versteht sich ihm, Chardin, von allein. Der moralisch interessierte Defigurationsenthusiast hingegen weiß die Natur rätselhaft und der Enträtselung bedürftig, wenn nicht schon im Absturz begriffen, da muss eventuell grausam zugepackt werden. Das Gegenwärtige erweist sich tendenziell grauenhaft wie das Grauen der Vorzeit, weil es keine diskursfähige Antwort hat, die wird erst durch die karikierende Verzerrung erzwungen. Damit hätte man eine Formel, die den Teufel bannt.

Ich entsinne mich der noch der Nachkriegszeit zuzurechnenden Aufregung, die Sedlmayrs Klage über den „Verlust der Mitte“ entfacht hatte (1948/1998). Ich erinnere nicht, dass Chardin in dem Buch einmal erwähnt wird, Sedlmayr setzte mit seinen „Diagnose“ genannten Ansichten über die Symptomatik der modernen Zeiten eine Generation nach Chardin ein, jedoch gab er Stichwörter, die durchaus für unsere Kinderporträts zutreffen könnten: das Rokoko (die Frühzeit Ludwig XV. 1725 bis 1750) ironisiere die „Idee des großen Menschen“, wie sie aus dem Barock überkommen war, und es kündige sich im Rokoko eine Zerspaltung des Menschen in rationalen Verstand und irrationale Triebe bereits an, „in geistreichem Gegeneinanderspiel beider Sphären“. Sedlmayrs Kronzeuge musste Goya sein, hier fand er alles in hinreißende Trümmer gelegt, was das Abendland hätte anbeten sollen. Ich sah mich damals wie ertappt von diesem Buch auf meiner eigenen Suche nach den richtigen Konditionen für mein Dasein. Die Blätter Goyas gaben von seiner und meiner Gegenwart genaue Nachricht. Betrachtete man ihn als Karikaturisten, begegnete man in höllischen Horizonten einer Komik wie von den Nazis verwirklicht. Baudelaire hatte vor den Sueños ausgerufen: „Welch merkwürdiger Humor! Ein Vorgeschmack des Chaos?“ Auch Goya führte Schüler, Nachkommen, Künstler und einen malenden Affen vor. Für ebenso zeittypisch wie symptomatisch halte ich die Versuche, den „großen Menschen“ zu restaurieren, nazarenische oder renaissancistische Abbilder des Guten zu erschaffen, die in der Kunst das Bild des Menschen des 19. Jahrhunderts in seiner ewigen ersten Klasse konservieren möchten, was Sedlmayer nach Jaspers „Abgeschmacktheit“ und „Flachheit“ schalt. Im Gegensatz dazu Goya: er führe die Menschen (z.B. als Schüler, Nachkomme, Künstler) in „kritischer Form“ vor, keineswegs besserungsbeflissen. Goya beschwört ihre gefährliche Dummheit, die finsterste der Dämonien. Der Affe malt den Esel ab (Capr. 41) und setzt dessen Porträt eine Perücke auf, als überblicke er, wen er hier vor sich hat als Modell und wolle dessen geheime Nobilität ehren. Dem Schüler (Capr. 37), ein Esel der gleichen Serie, wird von seinem Lehrer, ebenfalls Esel, das A eingepaukt, aber er kriegt es nicht heraus, sitzt stumm mit zugekniffenen Augen vor dem Lehrbuch, indessen seine Schulkameraden herumschreien. Und der Nachkomme (Capr. 39) verweist stolz auf seine Genealogie; ein Esel folgt dem anderen, ausweglos. Diese Emblematisierung ist radikal,

wenn auch nicht „radikal neu“. Goyas Geschöpfe blieben Unikate, und fragt man in dem Zusammenhang nach Goyas Krankheit, entfällt die Komik, deren schwer fassbare Dimension Baudelaire zu der Steigerung provozierte: „... wühlt er oft im grausam Komischen, schwingt sich bis zum absolut Komischen auf, Karikaturen von ewiger Komik“ (1978).

Der „Verlust der Mitte“ war ja eine These gewesen, die der geistigen Orientierung dienen wollte, und wurde von mir jungem Studenten auch so gelesen, sobald ich aus der Sowjetzone kommend 1949 in Bonn immatrikuliert war. Es fiel mir leicht, Goya auf das Dämoniepotential von Figuren wie Führer, Reichsmarschall und SA-Mann zu beziehen, Goyas Godoy, der König und die Königin blieben antiquarisch, denn der Bezug zur Aktualität war bei Sedlmayr ausgeklammert, statt dessen gab es einen Hinweis auf die Französische Revolution („komplementäre Erscheinung“). Doch eben jetzt in den 50er Jahren wurde nach den Jahren von Deutschlands Katastrophe der Rückweg in die Erste Klasse gesucht. Die Dämonie, welche Sedlmayr faszinierte, schien da schlicht eine sentimentale Reinkarnation des Bösen, wie sie das historisierende 19. Jahrhundert verstanden hatte. Rosenkranz: „Das Diabolische wiederholt nun das Verbrecherische in der Vorstellung von Menschen, die von teuflischen Dämonen besessen und von ihnen zu einem scheußlichen Tun gezwungen werden ... Der eigentlich Handelnde sollen die vielen Dämonen sein, die von ihm, dem Menschen, Besitz ergriffen haben“. Bei Baudelaire wie bei Thomas Mann bleibt diesem Phantasmus durch Ironie sein Erklärungswert erhalten; emblematisch unzugänglich wurde es in Sedlmayrs dogmatisierender Wendung: „Der Mensch ... und seine Welt sind dämonischen Kräften ausgeliefert. Das Höllische ist übermächtig, die Gegenkräfte in einer hilflosen und verzweifelten Verteidigung“. Dann also hatten die Parteibonzen gelitten, dann also allen Ernstes war Udet im wörtlichen Sinne des Teufels General gewesen? In solcherlei berechtigt gereizten Fragen äußerte sich unsere Enttäuschung. Warum überhaupt hatten wir das gelesen? Weil hier einer versprach, unser Sinnvakuum auszufüllen. Über solchen Verlust war die Wehmut allgemein, ohne Ironie. Seinem Kapitel über die Karikatur, „Der entstellte Mensch (Daumier)“, hatte ich keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet, es war ein Posten mehr auf der Verlustrechnung, Verlust des Menschenbildes, Verlust der „Herzkraft“. Kaum Spezifisches zum Thema, der diffizile Zusammenhang zwischen Witz und Katastrophe war beschränkt auf die Formel, Karikaturen seien ein Ergebnis der Verzweiflung am Menschen, unbedingt diejenigen Daumiers und des übrigen 19. Jahrhunderts. Ein Verlust, als ob dem Menschen sein natürliches, fröhliches Lachen entwendet worden wäre, das ihm doch bis damals zu eigen gewesen.

Sedlmayrs wenige sachliche Hinweise gehen im Szenarium seines Weltanschauungsgetümmels unter: „Für jemand, der nicht wüsste, was die Karikatur bedeutet, müsste die Welt der Karikaturen als ein in die Welt des Menschen projiziertes Pandämonium erscheinen. Und tatsächlich ist sie auf ihrem Gipfel die Form, die das mit Goya innerweltlich gewordene Höllenbild in der Mitte des Jahrhunderts angenommen hat.“ Lese ich Sedlmayr wieder, wie andere gegenwärtig auch, nötigt mich die heutige Situation weniger, aus meinem Tremendum vor meiner Zeitgeschichte, 1945, um meines Überlebens willen ein Abgrundfaszinosum zu machen. Ich, wie andere gegenwärtig auch, klammere

mich nicht an die Sinnfrage, angesichts von Heerscharen der Defiguration errechne ich versuchsweise deren Reize und Anziehungskräfte; was interessiert spontan an den Entstellungen?

Für einige Betrachter geht von Karikaturen erheblich lüsterne Vitalität aus, wird überlegene Kraft suggeriert, welche über die Erscheinungen triumphiert; so für Eduard Fuchs. Andere möchten sich oder könnten sich mit solchen Aggressionen nicht befreunden, sie schauern vor dem Abgrund an Destruktivität, der sich mit Karikaturen auftut, und der Schauer schenkt ihnen Ahnungen des Dämonischen. Beide fänden ihr Bildmaterial in einem Kapitel, wie bei Sedlmayr, das mit Daumier und Goya illustriert ist. Was sie dort kaum fänden, wären die stimulierenden Erregungen des Obszönen, wozu die menschliche Figur nach alter Tradition entstellt werden kann, zu einer eigenen Art gesteigerter Schönheit. Sie hätte den Verlust der Mitte klassizistisch ruckbar werden lassen, Ingres zum Beispiel. Ihm zerfallen die Gestalten nicht, weil Nasen oder Daumen riesig wuchern und Beine oder Köpfe schrumpfen; da hält vielmehr ein stilisierender Kontur eigenmächtig die Körperteile in herausfordernder Form, die Fleischfüllung gibt nach, wie die Linie will. Und die Visagen?

Man hat sich an die unterschiedlichsten Traditionen gewöhnt. Das Pünktchenauge, das Schlitzauge, die quellende Augenblase, sie mögen die Vielfalt der zum Gesicht versammelten Sinnesorgane nicht mehr zusammenfassen, sie lassen das Gesicht zerfallen oder sprengen es auseinander oder zerschlitzen es. Zwischen Nasen und Lippen tun sich Wunden auf, der Ausdruck sinnlicher Harmonie und das Lachen unschuldiger Einfach geraten unter die usurpatorische Übermacht marginaler Körperteile. Andere gefürchtete Entsteller des Menschen preisen sich als kopulierende Monolithen an. Giulio Romanos Michelangelostereotypen halten eisern an der Absicht fest, Pornographie zu machen. Sie erregen sich mit schleppenden Vibrationen, Körper als prall gefüllte Luftsäcke, Bauchschläuche, Ballonextremitäten. Figuren wie mit dem Messer aus gefrorener Luft herausgeschnitten, nur kein Fleisch, keine Wärme. Jede Position ein Kälteeinbruch, das dröhnt dem Publikum in Auge und Ohr. Verlangt das Sujet nach Lieblichem, werden Penis und Vulva rührend gehübscht, so auf den Exhibitionen der Meister am Hofe Kaiser Maximilians in Prag von Cornelis van Harlem.

Bezüglich der Porträts Ingres' und seiner Schüler bemerkte Baudelaire, sie entstellten durch Stilisierung die originalen Gesichtszüge der Porträtierten. Ingres selbst soll von einigen seiner Akte als von Karikaturen der Schönheit gesprochen haben, Picassos Skepsis gegenüber dem Porträtisten Ingres ist bekannt.

Ich schließe das Eingangskapitel mit der Erinnerung an eine Episode, die ich ganz vergessen hatte. Erzählt wurde sie mir eines Tages von meiner Klavierlehrerin, als sie mich etwa dreißig Jahre nach dem ihr noch erinnerlichen Vorfall besuchte, zum ersten und einzigen Male nach langer, langer Zeit. Sie war inzwischen um die achtzig Jahre alt, ich um die vierzig. Der zeitliche Abstand änderte nichts daran, dass uns sofort Haydns Klaviersonate e-moll als eines meiner Lieblingsstücke einfiel. Ich, dreizehnjährig, spielte sie schon recht manierlich, und meine Lehrerin wollte sie mir damals einmal im ganzen vortragen.

Die Sitzordnung war für das Solo der Lehrerin nur wenig zu verändern, Sie setzte sich neben mich auf die Klavierbank, ich sollte mitlesen, vielleicht auch setzte ich mich auf einen Klavierhocker neben sie. Jedenfalls saß ich neben ihr, vor uns die Klaviatur und die Noten. Dann irgendwann fiel ihr plötzlich auf, nach wenigen Minuten, wahrscheinlich während des zweiten Satzes, Adagio, dass ich nicht mehr mit ihr in die Noten blickte. Aber auch nicht anderswohin schaute. Anfangs hatte ich ihren Händen zugesehen, aber nach und nach wendeten sich meine Blicke nach oben ihrem Gesicht zu. Die Bewegungen ihrer Hände, sonst faszinierend für mich, schienen von mir vergessen, sie fühlte, ich schaute ihr ins Gesicht, das erzählte sie. Sie, den Blick in die Noten vertieft, sah sich ins Gesicht gesehen und merkte deutlich, wie ich, der Schüler, über meinem Hinsehen, meine Situation und ihre, über dem Gesicht, das mir jetzt vor Augen war, nur dieses Gesicht, ganz nah, sonst überhaupt nichts, wahrnahm. Meinen eigenen Zustand selbst nicht wahrnahm. Wieso gebrauche ich heute das „Ich“ vorbehaltlos, wenn ich von diesem Jungen in der Klavierstunde berichte? Die alte Dame erzählte mir weiter, wie ich danach ihr Haar über der Schläfe gestreichelt hätte, weiterhin von mir unbemerkt. Meine Augen blieben auf ihr Gesicht gerichtet, bemerkten nicht das graue, dünne, glatte Haar. Sie spielte ohne Zögern weiter, setzte ihr gleichmäßiges, natürliches Klavierspiel fort, als gelte allein das Bewusstsein der Schwere in ihren Fingerspitzen. In die Erzählung flocht sie hier eine winzige Bemerkung über Leimer/Giesecking (Leimer 1931) ein. Dem folgte eine Wendung: der Film, möchte ich nun sagen, zeigte, wie ich meine Hand sinken ließ, unbewusst, vorsichtig, zart, und wie ich noch immer die spielenden Hände meiner Lehrerin betrachtete, bis zum letzten Takt.

Mittlerweile sind wieder mehr als vierzig Jahre vergangen, ich nenne den Klavierschüler Ich, es soll sich ja um mich handeln. Ich ist noch immer der von damals, sofern meine Anekdote von ihm zu erzählen weiß. Jede der Anekdoten, die ich in den folgenden Kapiteln erzählen möchte, vergegenwärtigt überraschend das Dasein von Menschenseelen und Menschendingen. „Göttlich“ nannten die Dichter aus der Romantischen Schule das Prinzip der Produktion ihrer absoluten Subjektivität. Mit tiefem Sinn ausgestattet, waren sie vor dem Vergessen bewahrt, ihre Erinnerung, ihr Gedächtnis durfte nicht verloren gehen. Ähnlich saßen wir um den Tisch und bezeugten durch unser Zuhören die Faktizität und den Wert und die Würde derer, denen das geschehen war. Über Mangel an Tiefsinn sollte niemand klagen, ja, es ging um hohe und beste Gefühle. Hier wurde gerade die Idee vollkommenen Kunsterlebens, wenigstens die Bereitschaft zu wahrer Empfindung imaginiert. Oder schreckten wir nur zurück vor dem Gedanken, was sich da ereignete, hätte die Idee künstlerischer Übereinstimmung als eine Heuchelei verächtlich gemacht und durch das Erzählen vernichtet? Was durch die Erzählung, die es ausspricht, vernichtet wird, ist ohnehin ein Nichtiges. Denn was haben wir anderes gespielt, sie und ich, als das Spiel von Unruhe und Auflösung? Wir erstiegen die Höhen der Ironie, sie widerlegte unsere Handlungen. Freilich, wenn ich hier ganz familiär mit derartigen Ausdrücken umgehe, wie Ironie und Vergessen, will ich am Ende die eigene Erinnerung davor beschützen, als komisch erkannt zu werden.

Hegels Ästhetik (1955) greift in diesem Punkt auf die seines Zeitgenossen Solger (1829/1962) zurück.² Das Ironische der genialen Individualität liegt in dem Sichselbvernichten des Herrlichen und des vortrefflich Großen. Alles erscheint als nichtig und eitel. Nur in der Gesamtheit der Zeit ist das Bewusstsein dem allgemeinen Weltplan untergeordnet und unfrei, wenn auch in dem einzelnen Menschen empirisch autonom. Jeder Mensch, indem er lebt, sucht sich zu realisieren und realisiert sich. Er hat im Sinn, als Künstler zu leben und sein Leben künstlerisch zu gestalten.

Dieses Weltverhältnis orientiert sich gemäß alter anthropologischer Übung: der klassische Imperativ des Apoll „Erkenne dich selbst!“, die Schule der deutschen Romantik „Göttliches Prinzip der Produktion der absoluten Subjektivität“ und schließlich die Parole der russischen Intelligenzija „Schöpferische Selbsterkenntnis“. Von spekulativen innersten Bedürfnissen gedrängt, kann das Ich im Selbstgenuss sich nicht befriedigt finden. Unbewusst, vorsichtig, klagt es über den steten Mangel an tiefem Sinn, statt dessen Befriedigungslosigkeit nachgeschwätzt. Solger trug seine Ästhetik im Jahre 1816 vor, 1819 starb er. Er war begeistert, sich des Daseins zu versichern, gleichzeitig sich als das Nichtige erweisend, das dem Publikum zu hoch ist, das Gemeine, Läppische, Charakterlose. Die Krüppel, wie sie Gersenzon 1909 (in Enzesberger 1990) nennt, Genies der Zeit Tschechows und Tolstois, die Gesellschaft der Sommergäste. Wir sehen Existenzen agieren, gestrichen voll mit Negativität, Krüppel beim Abschied in der Krise, im Widerspruch bedroht. Ihnen bleibt die Übung schöpferischer Selbsterkenntnis, absoluter Subjektivität, das Erkenne dich selbst als Aufschwung.

Nicht zu unterdrücken bleibt die Frage, ob unser Erkenntnisapparat für Erkenntnis eingerichtet sei. Das Auge sieht, es blickt, aber erkennt es? In geheimnisvoller Tiefe existiert ein durch Gefühl und Willen bestimmter Kern, der zweckmäßig handelt. Jeder individuelle Wille ist ein Unikum in der Welt, gleichgültig, ob wir einen Menschen oder einen Frosch vor uns haben. Und dementsprechend gibt es nichts Spezifischeres als das Weltverhältnis eines jeden Lebewesens. Alles Leben lebt nach einem ganzheitlichen Plan. Sowie das Bewusstsein erwacht und sich dort Leben zu entfalten beginnt, konzentrieren sich alle Kräfte des Geistes, wenn er nicht verkrüppelt ist, darauf, die Wirklichkeit zu begreifen, einfach deshalb, weil das sich öffnende Bewusstsein das Chaos vor seinen Augen nicht hinnehmen kann. Dann konzentriert sich das Bewusstsein plötzlich, dann flammt brutaler Fanatismus auf, der Wille, ein Mensch zu werden. Ja, versuche du, ein Mensch zu werden! Wer Mensch geworden, er wird auch ohne uns verstehen, was ihm Not tut: lieben oder glauben und auf welche Weise. Denn wir sind ohne Ausnahme nicht Menschen, sondern Krüppel, durch Zufall oder Gewalt verursacht, weil wir die Fähigkeit zur natürlichen Entwicklung verloren haben. Nein, nicht sagen: Glaube! Und ich werde nicht sagen: Liebe! Um lieben und glauben zu können, müssen sich jene innerlich erneuern, müssen verstehen, was ihnen Not tut, muss das Gewebe der Existenz des Menschen von Grund auf geistig umgeformt werden. Wir sind Krüppel, weil unser

² K.W.F. Solger (1780-1819) war Philosoph, Schüler Schellings in Jena. Posthume Wertschätzung Goethes wegen seiner Sophokles-Übersetzung und Auseinandersetzung Hegels in dessen Ästhetik mit Solgers Begriff der Ironie.

Bewusstsein ins Leere rast. Mit jeder Wahrnehmung des Göttlichen ist notwendig das Gefühl unserer ewigen Nichtigkeit verbunden.

Wir erkennen, dass unsere Wirklichkeit etwas Nichtiges wird und untergeht. Das Negative, man nennt es Untergang, Ironie, Gefühl oder Nichtigkeit, Demut, Selbstverleugnung, wenn der Intellektuelle die Gesetze des gemeinen Lebens, die moralischen, verwirft. Die Ironie hat die Welt vor sich, wie sie dem höchsten Bewusstsein erscheint und die Begriffe selbst um ihre Bedeutung bringt. Verschmolzen in überirdischer Gewalt der Begeisterung, verschmolzen in irdischer Nichtigkeit. Ironie und Begeisterung beherrschen uns. Es fehlt an Tätigkeit, es bleiben die Bilder menschlichen Daseins nur Bilder eines Daseins, welches durch Selbstbetrachtung erhellt und belebt wird. Wollen wir diesen Grund allen Weltwesens ein Chaos nennen, das nach immer neuen Geburten schreit. Dasein ist unser höchstes Gut und zugleich die größte Bedrohung für uns. Wir Krüppel mit einer Kluft zwischen Ich und Bewusstsein, menschenähnliche Ungeheuer ohne Gott in der Seele. Drinnen steigen, frühe Nebel, blinde chaotische Kräfte auf und treiben uns vor sich her. Sehen wir zu, was aus dem Erkenne-dich-selbst-Vorhaben wird, nehmen wir dafür Nietzsche als typischen Selbstgestalter und Mitmenschen und als Gewährsmann der Intelligenzija in Anspruch: „Die typischen Selbstgestaltungen. Oder die acht Hauptfragen:

- 1) Ob man sich vielfacher haben will oder einfacher.
- 2) Ob man glücklicher werden will oder gleichgültiger gegen Glück und Unglück.
- 3) Ob man zufriedener mit sich werden will oder anspruchsvoller und unerbittlicher?
- 4) Ob man weicher, nachgebender, menschlicher werden will oder „unmenschlicher“.
- 5) Ob man klüger werden will oder rücksichtsloser.
- 6) Ob man ein Ziel erreichen will oder allen Zielen ausweichen (– wie es zum Beispiel der Philosoph thut, der in jedem Ziel eine Grenze, einen Winkel, ein Gefängniß, eine Dummheit riecht ...)
- 7) Ob man geachteter werden will oder gefürchteter? Oder *verachteter*!
- 8) Ob man Tyrann oder Verführer oder Hirt oder Heerdenthier werden will?“ (Nietzsche 1888/1889, S. 474).

Literatur

- Alpers, S. (1985): Die Kunst der Beschreibung. Köln: Dumont.
- Enzensberger, H.M. (Hrsg.) (1990): Wegzeichen. Zur Krise der russischen Intelligenz. Darin: Genzenzon, M: Schöpferische Selbsterkenntnis. Frankfurt a. Main: Eichborn.
- Fuchs, E. (o.J.): Geschichte der erotischen Kunst. München: Albert Langen.
- Goya, F. (1978): Radierungen. Hrsg. von S. Paas-Ziegler. Stuttgart: Hatje.
- Gruschka, A. (1999): Chardins pädagogische Lektionen. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hegel, G.W.F. (1955): Ästhetik, 3. Ironie. Berlin: Aufbau.
- Leimer, G. (1931): Modernes Klavierspiel. Mainz: Schott.
- Nietzsche, F. (1888/1988): Nachgelassene Fragmente. Kritische Gesamtausgabe. Hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. Studienausgabe Band 13. München: dtv.

- Sedlmayr, H. (1948/1998): Verlust der Mitte. Die bildende Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit. Salzburg/Wien: Otto Müller.
- Solger, K.W.F. (1829/1962): Vorlesungen über Ästhetik, hrsg. von K.W.L. Heyse. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wünsche, K. (1996): Bildung, Anthropologie, Karikatur. In: K. Mollenhauer/Ch. Wulf (Hrsg.) Aisthesis/Ästhetik. Weinheim: Studienverlag.

Anschrift des Autors:

Prof. Konrad Wünsche, Im Glin 6, 23827 Wensin-Garbek, E-Mail: konrad-wuensche@t-online.de

